

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Postoje pedagogů mateřské školy k inkluzivnímu vzdělávání

Attitudes of kindergarten teachers to inclusive education

Bc. Jana Kudrnová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: Speciální pedagogika

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Postoje pedagogů mateřské školy k inkluzivnímu vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Brno 12. 7. 2018

.....
podpis

Děkuji tímto vedoucí diplomové práce doc. Paedr. Vandě Hájkové, Ph.D. za její odborné vedení, rady a připomínky. Dále pak děkuji všem, kteří se výzkumu zúčastnili a věnovali mi svůj čas.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání v mateřské škole. Cílem práce je zjistit, jaké postoje zaujímají pedagogové mateřské školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dále také analyzovat, jaké jsou návrhy a doporučení oslovených učitelů pro zvýšení efektivity inkluzivního vzdělávání. V neposlední řadě popsat jak vnímají úlohu asistenta pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání. Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. První část se zabývá teoretickými východisky inkluzivního vzdělávání v mateřské škole. Definuje klíčové pojmy inkluze jako takové, dále charakterizuje dítě předškolního věku, mateřskou školu a edukaci dítěte se speciálními vzdělávacími právy ve škole mateřské. Další část, tedy část praktická, analyzuje informace získané formou rozhovoru s oslovenými pedagogy mateřské školy. Jejím cílem bylo zjistit názory a postoje pedagogů mateřské školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dosažené poznatky jsou v závěru srovnány s podobnými výzkumy, které byly v této oblasti již provedeny.

KLÍČOVÁ SLOVA

Postoje pedagogů, mateřská škola, inkluzivní vzdělávání, asistent pedagoga, učitel, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

ABSTRACT

This diploma thesis deals with problematics of inclusive education in kindergarten. This study aimed to determine kindergarten teachers's attitudes to inclusive education. The other objectives of this project are to analyze proposals and recommendations of addressed teachers concerning increasing efficiency of inclusive education. Apart from that, the present work also describes how teachers perceive the role of teacher assistant in inclusive education. This research is divided into a theoretical and practical part. First part describes theoretical resources of inclusive education in kindergarten. It defines key notions of inclusive education, characterizes preschool child, kindergarten itself and education of children with special educational needs in kindergartens. The practical part analyzes information, which was gained during dialogues with teachers in kindergarten. The objective of this part was to determine kindergarten teacher's oppinions and attitudes to inclusive education. In a conclusion of the research achieved konwledge is compared with conformable research, which where done in described problematics.

KEYWORDS

Attitudes of teachers, kindergarten, inclusive education, teacher assistant, teacher, child with special education needs

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 Inkluzivní edukace	10
1.1 Legislativa týkající se inkluzivního vzdělávání.....	10
1.2 Inkluzivní vzdělávání.....	13
1.3 Inkluze versus integrace.....	15
1.4 Faktory ovlivňující inkluzivní vzdělávání	16
1.5 Poradenský systém.....	18
1.6 Podpůrná opatření	20
2 Edukace v mateřské škole	23
2.1 Předškolní výchova předškolní pedagogika.....	23
2.2 Funkce mateřské školy.....	23
2.3 Rámcový vzdělávací program pro MŠ	24
2.4 Školní vzdělávací program	25
2.5 Charakteristika předškolního věku	27
2.6 Osobnost pedagoga	29
2.7 Současné trendy v edukaci dětí předškolního věku	31
3 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole.....	34
3.1 Charakteristika dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami	34
3.2 Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.....	35
3.3 Inkluzivní edukace v mateřské škole	37
3.4 Asistent pedagoga	40
4 Postoje učitelů mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání	43
4.1 Cíl práce	43
4.2 Výzkumná strategie	43
4.3 Metoda sběru dat.....	44
4.4 Cíl výzkumu.....	45
4.5 Výzkumný problém	46
4.6 Charakteristika výzkumného souboru	46
4.7 Metoda zpracování dat.....	47
4.7.1 Asistent pedagoga.....	47

4.7.2	Velký počet dětí.....	51
4.7.3	Kompetence pedagogů	55
4.7.4	Diagnostika v MŠ	57
4.7.5	Spolupráce s odborníky	60
4.7.6	Sociální učení	62
4.7.7	Role pedagoga	65
4.7.8	Osoba pedagoga.....	68
4.7.9	Nedostatek financí	70
4.7.10	Pocit úspěchu.....	72
4.7.11	Daltonský plán.....	74
4.8	Závěry výzkumného šetření	77
ZÁVĚR.....		83
Zdroje		86
Přílohy		92
Informovaný souhlas.....		92
Přepis rozhovoru		93
Pilotní rozhovor		96
Seznam otázek, které byly pokládány Informantkám.....		98

ÚVOD

Předmětem mé diplomové práce jsou postoje učitelů mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání. Problematika inkluzivního vzdělávání je v současné době v České republice velmi aktuálním tématem. Pedagogická veřejnost diskutuje nad tím, jak a za jakých podmínek zapojovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního proudu. Většinou se v tomto kontextu hovoří o primárním vzdělávání, dle mého názoru, je však důležité inkludovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami již do preprimárního vzdělávání. Právě v mateřské škole má dítě skvělou možnost zapojit se do kolektivu, navázat vztahy se spolužáky i pedagogy, případně asistentem pedagoga a zvykat si na prostřední, které je podobné tomu ve škole. Na mateřskou školu se v kontextu inkluzivního vzdělávání zaměřuji i z toho důvodu, že sama pracuji na pozici učitelky v této instituci. V tomto stupni vzdělávání se většinou než na samotný výkon, zaměřujeme na osobnostní a sociální rozvoj každého dítěte a i z tohoto důvodu je, dle mého názoru, mateřská škola vhodným prostředím pro heterogenní skupinu dětí. Učitel je předmětem zkoumání proto, že právě on, jako hlavní aktér výchovně vzdělávacího procesu má jedinečnou možnost tento ovlivnit. Je nejenom významným koordinátorem, ale také například klíčovým prostředníkem mezi rodiči a dítětem. Na jeho práci, dle mého názoru, závisí úspěšnost procesu inkluzivního vzdělávání. Je však třeba, aby byli učitelé řádně informováni a také motivováni, dělat svou práci co nejlépe. Neméně důležitý je fakt, jak učitel celý proces vnímá a jaký k němu zaujímá postoj a právě na postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání se v této práci zaměřuji.

Práce je členěna na část teoretickou, která je uspořádána do tří celků. Jsou jimi inkluzivní edukace, která zahrnuje legislativu, popisuje inkluzivní vzdělávání jako takové, osobnost pedagoga, poradenský systém a podpůrná opatření. Dalším celkem je edukace v mateřské škole, kde se věnuji předškolní pedagogice, funkci mateřské školy, rámcovému vzdělávacímu plánu a školnímu vzdělávacímu plánu, následně charakteristice předškolního věku, osobnosti pedagoga a nakonec současným trendům v předškolním vzdělávání. Poslední část teorie se věnuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole, konkrétně jeho charakteristice, specifikům a důležité stránce inkluzivního

vzdělávání, již je spolupráce s asistentem pedagoga. Empirická část se věnuje zkoumání postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Nejprve představuje cíle a metodologii výzkumného šetření, charakterizuje výzkumný soubor, analyzuje výzkumné šetření a nakonec prezentuje jeho závěry

Cílem mé práce je tedy s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Dále zjistit, jaké mají pedagogové mateřské dosavadní zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. Co by pedagogům mateřské školy pomohlo při realizaci inkluzivního vzdělávání. Jak vnímají úlohu pedagoga a asistenta pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání. V neposlední řadě také jaké překážky pro úspěšné zavedení inkluzivního vzdělávání pedagogové aktuálně vnímají. Práce není kritikou současného systému nebo metod v zavádění inkluzivního vzdělávání, ale má mapovat faktory, o které by bylo možno se při společném vzdělávání opírat a hledat místa, na kterých je pro zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu v prostředí mateřské školy potřeba zapracovat. Vzhledem k současnému nastavení je právě učitel tím, kdo je jakýmsi pilířem vzdělávání heterogenní skupiny v současné škole. Pedagogy jako takové je třeba motivovat a v jejich práci podporovat. Zjišťovat na co v každodenní praxi narážejí, jaké jsou jejich silné a slabé stránky a co by bylo potřeba zlepšit, aby se jim dařilo podporovat všechny děti v jejich celostním rozvoji.

1 Inkluzivní edukace

1.1 Legislativa týkající se inkluzivního vzdělávání

V České republice je nejvyšším právním předpisem Ústava České republiky, jejímž důležitým komponentem je i Listina základních práv a svobod, vydaná v roce 1992, která v článku 33, bodu 1. 2. výslovně uvádí: „*Každý má právo na vzdělání a dále také Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.*“

V oblasti vzdělávání se dále řídíme zákony a vyhláškami, které vydává ministerstvo příslušné působnosti, v tomto případě Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT ČR). Nejdůležitějším zákonem tohoto resortu v oblasti vzdělávání je školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento byl novelizován zákonem č. 82/2015. Novela přinesla změny také ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V paragrafu 16 definuje podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dále specifikuje poradenskou pomoc školního zařízení. Podmínky potřebné pro inkluzivní edukaci jsou dále specifikovány vyhláškami MŠMT ČR a to vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška v paragrafu 2 upravuje podpůrná opatření, v paragrafu 3 řeší individuální studijní plán. Dále informuje kdo a z jakých podmínek ho vypracuje a stanovuje jeho obsah. V paragrafu 5 je dále specifikována funkce asistenta pedagoga, zejména náplň jeho práce. Následně je zde obsažen postup školy v poskytování podpůrných opatření a to konkrétně v paragrafu 10 a 16. Hlava čtvrtá informuje o vzdělávání nadaných žáků. Tato je novelizována vyhláškou 416/2017. Dále se edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami týká také vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních.

Podmínky plnění povinné školní docházky pak podrobněji upravuje vyhláška č. 48/2005 Sb., která byla novelizována vyhláškou č. 256/2012 Sb., která kromě výše zmíněného upravuje také možnosti zřízení přípravné třídy základní školy. Způsob provozování škol mateřských upravuje vyhláška 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, která byla novelizována vyhláškou č. 214/2012. Vzdělávání na středních školách blíže řeší

vyhláška č. 13/2005 o středním vzdělávání a vzdělávání na konzervatoři ve znění pozdějších předpisů.

Co se týče mezinárodních dokumentů, myšlenky inkluzivního vzdělávání můžeme nalézt v dokumentech OSN, Rady Evropy a Evropské unie už od roku 1948. V témže roce vydala Organizace spojených národů důležitý dokument a to Všeobecnou deklaraci lidských práv, kde je stěžejním tématem fakt, že každý člověk má svá práva lidé jsou si v nich rovni, deklarace v článku 26, odstavci 1., 2, uvádí následující: „(1) Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budit všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností. (2) Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti spojených národů pro zachování míru. (3) Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti.“

Dalším významným dokumentem OSN je nepochybně Deklarace práv dítěte z roku 1959, kde se v zásadě 5 hovoří o tom, že dítěti s postižením by se měla poskytnout speciální péče „Dítěti, které je fyzicky, duševně nebo sociálně postiženo, se poskytuje zvláštní zacházení, výchova a péče, jak to vyžaduje jeho zvláštní postavení.“

Úmluva o právech dítěte vydaná v roce 1989 je dalším dokumentem, který hovoří o právech dítěte na vzdělání. Tato ukládá státu, aby dítěti s postižením zajistil odpovídající péči, podporu, účast na vzdělání a v neposlední řadě účast na společenském životě V článku 23, odstavci 1, výslovně uvádí. „Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají, že duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti.“ Tato úmluva v článku 23, odstavci 3, dále hovoří o poskytované péči, která by měla být poskytována dle možností bezplatně a měla by být koncipována tak, aby svým působením poskytla jedinci s postižením možnost jeho rozvoje v maximální míře po všech stránkách a vedla k co jeho co největšímu zapojení do společnosti. „Uznávající zvláštní potřeby postiženého dítěte se pomoc v souladu s odstavcem 2 poskytuje podle možností bezplatně, s ohledem na finanční zdroje rodičů nebo

jiných osob, které se o dítě starají, a je určena k zabezpečení účinného přístupu postiženého dítěte ke vzdělání, profesionální přípravě, zdravotní péči, rehabilitační péči, přípravě pro zaměstnání a odpočinku, a to způsobem vedoucím k dosažení co největšího zapojení dítěte do společnosti a co největšího stupně rozvoje jeho osobnosti, včetně jeho kulturního a osobního rozvoje.“

Průlom ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přináší Prohlášení ze Salamanky, které bylo v roce 1994 přijato zástupci světových vlád, včetně té naší. Dokument a jeho cíle vychází z předpokladu, že děti se SVP mají mít přístup do škol hlavního proudu a vyzývá vlády jednotlivých zemí ke změnám na podporu inkluzivního vzdělávání. *„Děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které budou schopné naplnit jejich potřeby v rámci pedagogických přístupů orientovaných na dítě, běžné školy, které jsou takto orientované na inkluzi, představují ten nejúčinnější nástroj boje s různými diskriminujícími postoji, pomáhají budovat otevřená společenství a inkluzivní společnost a zajistit vzdělávání pro všechny; a navíc většině dětí účinně poskytují vzdělání a přispívají tak ke zlepšení efektivity a ve finále i k větší ekonomičnosti celého vzdělávacího systému.*“ (Salamanská deklarace, 1994, bod 2.)

Práv osob se zdravotním postižením výslovně se týká úmluva z roku 2006 a to Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. V článku 1, výslovně specifikuje následující: *„Účelem této úmluvy je podporovat, chránit a zajišťovat plné a rovné užívání všech lidských práv a základních svobod všemi osobami se zdravotním postižením a podporovat úctu k jejich přirozené důstojnosti.*“ Tato je považována za první celosvětovou úmluvu, která považuje za důležité plnění práv těchto osob. *„Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, se zavazují zajistit a podporovat plnou realizaci všech lidských práv a základních svobod všem osobám se zdravotním postižením bez jakékoli diskriminace na základě zdravotního postižení.*“ (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, 2006, s. 5, článek 4.)

Kvalita vzdělávání je definována v mnoha strategických dokumentech jako například Národní program rozvoje vzdělávání tzv. Bílá kniha, dále Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015-2020, Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018, Hlavním kurikulárním dokumentem, který upravuje vzdělávání u nás je však zmiňovaný

Národní program rozvoje vzdělání, čili Bílá kniha vydaná v roce 2001. Jedná se o strategický projekt, jenž definuje předpoklady a východiska vzdělávací politiky, dále její principy a cíle pro střednědobý horizont. „*Dokument formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směřodatných pro vývoj vzdělávací soustavy. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. Zároveň je otevřeným materiálem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován.*“ (vzdělávání2020, online, cit. 2018-07-10)

Jako základní principy vzdělávací politiky uvádí maximální rozvoj potenciálu každého jedince, proměnu tradiční školy, kdy je cílem vytvoření pevných základů pro celoživotní učení. Cílem utváření nového systému je dosažení co nejvyšší kvality a efektivity vzdělávání a zajištění spravedlivého přístupu k příležitostem vzdělávání, svobodnou volbu vzdělávací cesty i instituce. Dále tento dokument zdůrazňuje podporu realizace celoživotního vzdělávání pro všechny. Navrhuje podporu individuace a diferenciací vzdělávacího procesu za uzpůsobení legislativy a organizačních podmínek, také zmiňuje podporu nadaných a talentovaných jedinců a péči o jedince se znevýhodněním. V tomto smyslu dokument pracuje již explicitně s konceptem školy, která by měla být inkluzivní. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha, 2001)

1.2 Inkluzivní vzdělávání

Země Evropské unie při rozvoji inkluzivního vzdělávání vycházejí z přesvědčení, že každý má právo na vzdělání a je tedy základním lidským právem. Tento fakt je navíc legislativně podepřen ve Všeobecné deklaraci lidských práv, článku 26, uvedeném v předchozí kapitole. Koncepce inkluze, se kterou aktuálně pracujeme, vychází z Prohlášení ze Salamanky, kde bylo právo na inkluzivní vzdělávání oficiálně deklarováno.

Myšlenka společného vzdělávání se však datuje již do hlubší minulosti. Například Jan Amos Komenský ve své práci uvádí základní myšlenku, kterou je vzdělávat všechny ve všem všestranně. Tato myšlenka je zásadní pro vývoj pedagogického myšlení a vedla k demokratizaci výchovy a vzdělávání nejen u nás. Demokratizace výchovy a vzdělávání

se však týká všech skupin dětí, ať už se jedná o rozdílnosti v sociálním postavení, rasu nebo kognitivní schopnosti. Mohlo by se zdát, že současné nastavení systému tedy skýtá dobré podmínky pro vzdělávání všech ve všem všestranně. Navazujeme v přitom na historii, ať už naši či mezinárodní, která v sobě izolované prvky demokratizace a spravedlnosti spojuje již dlouhou dobu. Vyústění do dalšího vývojového stupně, kterým je inkluzivní princip by pak mělo být neodmyslitelnou součástí nejen školského systému. (Tannenbergová, 2016, s. 20)

Co se týče definice inkluze jako takové, vyjadřují se různí autoři různě, například Havel, Fillova (2010, s. 50) uvádí, že inkluze je v současné době chápána jako zapojení či začlenění. *„Zapojit se znamená učit se společně s ostatními a také sdílet a zažívat proces učení v kooperaci s nimi.“* Tannenbergová (2016, s. 35) například definuje inkluzi takto: *„Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště“* Autorka také dále poukazuje na důležitá fakta, a sice že pedagogové na školách, které jsou inkluzivně orientované, musí přistupovat individuálně ke každému žákovi jako k mimořádné osobnosti. Na principu individuace je postavena nejenom výuka, jakož i celá organizace a filosofie školy.

Inkluze tedy spočívá ve vytváření takového školního prostředí, které bude podnětné pro studenty i učitele. Dále také v budování komunit, které podporují a oceňují úspěchy výše jmenovaných. K tomu je nutné se do učení aktivně ponořit a mít tudíž vliv na jeho průběh. Inkluze ve vzdělávání staví na předpokladu, že všichni účastníci vzdělávacího procesu jsou stejně důležití, ať už se jedná o studenty či pedagogy. Dále na procesu zvyšování míry zapojení studentů a změně školní politiky a kultury tak, aby byl brán zřetel na různorodost studentů. Důležité je také odstraňování překážek v učení tak, aby se mohli zapojit všichni studenti, nutno zdůraznit že se nejedná pouze o ty se speciálně vzdělávacími potřebami (Booth, Ainscow, 2002, s. 8). Klíčové také je, jak jsou na inkluzi připraveni učitelé odborně, osobnostně či materiálně a také jak je inkluze podpořena vedením školy, zřizovatelem či legislativou. Nicméně je nutné zmínit důležitý fakt, kterým je, že zatím neexistuje jasna shoda, jaké podmínky jsou považované za inkluzivní, což značně komplikuje proces celé implikace procesu inkluze do vzdělávání hlavního proudu (Havel, Fillova, et al., 2010 s. 50).

1.3 Inkluze versus integrace

V kontextu inkluzivního vzdělávání je také důležité zmínit pojem integrace, za který se inkluze často obsahově zaměňuje a vysvětlit podstatu jejich rozdílnosti. Tyto dva pojmy jsou doposud často v praxi chápány jako synonyma. Toto je však nutné jasně specifikovat a spojování těchto slov v jedno jasně odmítnout, jelikož každý z těchto konceptů má jinou podstatu, východiska a také jiný obsah. Integrace ve vzdělávání se snaží začlenit různé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do edukačního procesu. Snaží se jim zajistit rovné příležitosti a na základě společného vzdělávání je zapojit do společnosti s intaktní populací. Při tomto typu, tedy integrativním vzdělávání, se často věnuje více pozornosti slabým stránkám dítěte, než omezením, které jsou v prostředí školy. Důraz se klade spíše na kategorizaci postižení a odlišnost žáků. (Kratochvílová 2013, s. 15)

V integraci jde tedy o faktické začlenění jedince a provedení opatření, která jsou nutná k tomu, aby byl jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami přijat do skupiny nebo společnosti. Integraci tedy můžeme chápat jako jakýsi mechanismus, případně opatření. Inkluze je naproti tomu vnímána jako systém nebo proces. Dalším rozporem je také například pohled na dítě se specifickou vzdělávací potřebou v systému vzdělávání. Zatímco u integrace si dítě musí zapojení do běžné základní školy „zasloužit“ a je nuceno neustále dokazovat, že požadavky, které jsou na něj kladeny zvládá, a toto přehrazení si zaslouží. Oproti tomu v inkluzi je dítě přijímáno automaticky a nejsou mu kladeny žádné podmínky. Přijetí je jeho přirozeným právem a škola se pro specifika dítěte snaží nastavit podmínky. Integrace a inkluze se liší i v jiných bodech, například selhávání jedince. V případě integrace je tento fakt vysvětlován na jeho předpokladech a možnostech. U inkluze selhávání jako takové vyjadřuje selhávání systému nikoli jedince. Jako řešení se pak hledají možnosti nápravy v systému, ne přenastavení nebo stigmatizace jednotlivce (Tannenbergová, 2016, s. 40).

Inkluzivní edukace jako taková, patří v současné době k nejvíce diskutovaným pedagogickým fenoménům. Tento celosvětový trend ve vzdělávání však v současné době přináší u nás i v zahraničí vícero nedořešených problémů, kterými jsou sjednocení samotného konceptu inkluzivní pedagogiky, způsobu a tempa implementace do každodenní praxe. V předchozí části byla vymezena inkluze od integrace, nicméně

inkluzivní pedagogika je často chápána ve spojitosti s integrací, či jako jakási její vylepšená forma. V tomto kontextu je třeba jasně vymezit inkluzi jako autonomní pedagogický koncept, který si také vyžaduje autonomní pojmání. Ve vztahu k integraci pak jasně definovat rozdíly v přístupu a celkovém pojetí. Jak již bylo uvedeno, v rámci inkluzivního přístupu se žáci již nedělí na dvě skupiny tzn. na ty kteří mají speciální vzdělávací potřeby a ty, kteří je nemají, ale vytvářejí jednu jedinou heterogenní skupinu žáků (Lechta 2010, s. 29).

Pojmy inkluze a integrace vymezují i další autoři, Havel, Filová et al., (2010, s. 28) charakterizují integraci jako proces zaměřený na potřeby jedince s postižením. Zabývá se prospěchem integrovaného žáka, na kterého je soustředěna. V rámci integrace jsou vytvářeny speciální programy pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou prováděny speciální intervence. Naproti tomu inkluzi specifikuje jako proces, který je zaměřený na potřeby všech vzdělávaných. Cílem je dobrá výuka pro všechny a celková změna školy. Mění se celková strategie učitele, který zaměřuje pozornost na třídu jako heterogenní skupinu. Proces inkluze staví na předpokladu, že děti s postižením se mohou účastnit stejného vzdělávání, respektive vzdělávacích programů, jako jejich vrstevníci. Tyto děti mohou navštěvovat takové prostředí, které odpovídá jejich věku. Dále mohou dle potřeby využívat individuální přístup na základě IVP. Vychází také z předpokladu, že mají nárok dle svých potřeb využít speciálně pedagogickou podporu.

1.4 Faktory ovlivňující inkluzivní vzdělávání

S implikací inkluzivního vzdělávání do současné vzdělávací praxe souvisí také faktor připravenosti a kompetencí pedagogického personálu. Například Hájková (2005 in Havel, Filová et al., 2010, s. 29) hovoří o profesionálních kompetencích pedagoga jako souhrnu předpokladů k pedagogické činnosti. Taká jako kapacitu jednat inteligentně ve vztahu k nové situaci a schopnosti najít vhodnou reakci, kterou dokáže pedagog formulovat na místě. Pokud tedy má pedagog tyto schopnosti hodnotit a rozhodovat, je na základě toho způsobilý aby volil vhodné reakce v situacích, které mohou být nové a nepředvídatelné.

V inkluzivní škole je na každého člověka pohlíženo jako na hodnotu samu o sobě. Pedagogickou výzvou je v tomto případě posílit jedince ve smyslu liberalizace a

individualismu. Toho lze dosáhnout na základě optimální individuální podpory ve všech oblastech. Inkluzivní pedagogika si dává za cíl dosáhnout individuace a sociální vzájemnosti s hledem na všechny žáky. Pocit individuality je třeba zajistit každému žákovi, bez ohledu na to, zda je postižený nebo nadaný, chudý či cizinec. (Wilhelm 2009 in Pančocha, Vítková et al., 2013, s. 44.)

Inkluze vychází z uznání rovných práv, humánního a demokratického soužití s neúmyslnou službou k bližním. Inkluze znamená, že každý je plnohodnotným členem společnosti, a to bez ohledu na jeho výkony. Každý má právo na to být považován rovnoprávným člověkem. Dále je také každý odkázán na společnost, aby se mohl dále vyvíjet a v neposlední řadě má každý člověk právo na participaci a nevyřazování. Z výše uvedeného vyplývá, že se inkluze tedy zříká jakékoliv kategorizace. Na základě inkluzivních myšlenek každý člověk disponuje stejnou hodnotou a měl by tedy být v optimální míře individuálně podporován. Každá škola by pak měla mít pro každého žáka k dispozici optimální zdroje. Důležitým faktem je také, že inkluze redukuje obavy a podporuje respekt, porozumění a přátelství. Inkluzivní vyučování je pak pro žáky nejlepší volbou jelikož se žákům v inkluzivní třídě daří lépe po stránce kognitivní i sociální, navíc neexistuje žádné vyučování nebo podpora, kterou by nebylo možno realizovat také ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Dále právě inkluzivní vyučování je dobrou volbou pro lepší využití zdrojů. Inkluze je navíc sociálně nevyhnutelná a staví na předpokladu, že všichni žáci potřebují výchovu, aby se naučili vstoupit do vztahů a udržet si vztahy, které je připraví na spolupráci s druhými (Pančocha, Vítková et al., 2013, s. 44, 45).

Akční plán inkluzivního vzdělávání uvádí jako podstatu inkluze rozvoj potenciálu každého žáka. Inkluze tedy musí být úspěšná pro všechny zúčastněné. Žákovi musí být poskytována nejen potřebná opora, ale k samotnému dítěti je také nutno zaujímat pozitivní postoje. Dobré klima na školách je v tomto ohledu nezbytností, aby mohlo být inkluzivní vzdělávání realizováno efektivně. Tento strategický dokument také zdůrazňuje nezbytnou osvětovou, vzdělávací a informační kampaň, která bude nejen pedagogické pracovníky seznamovat s novinkami v oblasti podpory žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a bude tak posilovat motivaci učitelů s touto cílovou skupinou a také zvyšovat porozumění veřejnosti (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, 2015, s. 17). V inkluzivním vzdělávání je základní předpokladem kvalitní výuka, která je koncipována tak,

aby mohlo docházet k rozvíjení maximálního potenciálu všech žáků. Naprosto klíčový je v tomto postoj vedení školy a také porozumění ze strany zřizovatele. Za jeden z nejvýznamnějších aspektů ovlivňujících výsledky žáků i kvalitu vzdělávacího systému jako celku je považována kvalita práce pedagogických pracovníků. Funkční systém pedagogicko-psychologického poradenství je dalším nezbytným prvkem, jelikož výrazně ovlivňuje kvalitu odborníků, kteří jej poskytují (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, 2015, s. 25).

1.5 Poradenský systém

Podstatou poradenství je podpora člověka, který se ocitl v nepříznivé životní situaci. Poradenství je možno chápat jako proces, kdy jsou člověku poskytovány rady a informace. Rady a informace jsou poskytovány profesionálem, konkrétně psychologem, pedagogem, speciálním pedagogem, kariérním poradcem, sociálním pracovníkem nebo dalšími zainteresovanými odborníky. Poradenství je možné chápat v několika rovinách. Matoušek (2003 in Kováčová, Janků, Hampl, 2015) charakterizuje tři základní roviny. Nejúžeji se jedná o poskytování informací při řešení konkrétního problému. Dále může poradenství poskytnout efektivní strategii, která povede ke zlepšení kvality života klienta a to na základě stanoveného přehledu klientových slabín a předností. V nejširším slova smyslu, tedy třetí podobě pak můžeme poradenství chápat jako prostředek k získání nového pohledu na sebe sama i druhé a také osvojení si nových a potřebných dovedností.

Poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních definuje vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. V této vyhlášce jsou mimo jiné popsána školská poradenská zařízení, kterými jsou pedagogicko psychologická poradna, a speciálně pedagogické centrum. Pedagogicko psychologická poradna je zařízení kam dochází klienti ambulantně, případně pracovníci poradny dochází do škol a školských zařízení. V paragrafu 5 výše zmíněné vyhlášky je definována takto „*Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc a speciálně pedagogickou při výchově a vzdělávání žáků.*“ Druhým typem školského poradenského zařízení je tedy speciálně pedagogické centrum, jehož

činnost je v paragrafu 6 téže vyhlášky definována následovně „*Centrum poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem.*“ Pokud škola, kde je žák zařazen nemůže poskytnout služby speciálně pedagogické a psychologické intervence jsou poskytovány právě speciálně pedagogickým centrem.

Ve vztahu k edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tedy poskytují pomoc a podporu pro žáky a jejich zákonné zástupce školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení. Tým školního poradenského pracoviště pak tvoří výchovný poradce a metodik prevence, dále může být přítomen školní speciální pedagog a školní psycholog. Školskými poradenskými pracovišti jsou pak pedagogicko psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Kromě výše jmenovaných se pak na žáky s rizikovým chováním zaměřují střediska výchovné péče. Ty sice nejsou součástí školských poradenských zařízení, nicméně vzhledem k náplni jejich činnosti jsou zde pro úplnost uvedeny (Kováčová, Janků, Hampl, 2015, s. 53).

Prvním, kdo by tedy měl poskytnout intervenci při řešení problému konkrétního dítěte je škola. Proto, pokud hovoříme o poradenském systému je jistě nutno také zmínit pedagogické poradenství, které poskytuje přímo pedagog, který s dítětem pracuje. V tomto kontextu budeme hovořit o škole mateřské. Pokud pedagog vyhodnotí, že se u dítěte vyskytl problém, který je třeba řešit a poskytnout jedinci náležitou podporu v prostředí mateřské školy je obvykle řešen následovně. Pedagog diagnostikuje problém dítěte, který řeší společně s rodiči a pokud je to možné i s dítětem samotným. Pokud je to nutné, zapojí do řešení problému kompetentní kolegy. Pokud není možné řešit problém dítěte týmovou spoluprací přímo ve škole, učitel osloví ke spolupráci odborníky z poradenských zařízení. Problém dítěte je následně řešen odbornou diagnostikou a terapiemi v poradnách nebo specializovaných institucích, dle doporučení odborníků z poradenských zařízení (Lazarová 2008 in Lipnická 2017).

Cílem pedagogicko psychologických poradenských služeb je zajišťování podpory a odborné pomoci při řešení osobních problémů dětí a žáků. Dále se činnost soustřeďuje na zjišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního vývoje dětí a žáků v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Pomoc je poskytována také při prevenci sociálně

patologických jevů. Odborná pomoc je zajišťována formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáním informací. Dle platné legislativy pedagogicko-psychologické služby zajišťují školní poradenská pracoviště a specializovaná poradenská zařízení. Tým poradenských pracovníků na školách tvoří výchovný poradce, školní metodik prevence a stále častěji také školní speciální pedagog a školní psycholog. V práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami se angažují také střediska výchovné péče, která jsou zařazena mezi pedagogicko-psychologické poradenské služby. Jejich cílem je poskytování pomoci při řešení výchovných problémů (Bartoňová, Vítková 2007 in Vítková, Lechta 2010).

1.6 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané jsou aktuálně legislativně ukotvena ve vyhlášce O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 27/2016 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb. Podpůrná opatření jsou popisem doporučení ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami od školy mateřské po školu střední. Tyto lze aplikovat ve školách běžných i těch zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Podpůrná opatření jako celek, jakožto i jeho jednotlivé části respektují následující principy a zásady, které stály v pozadí jeho tvorby a tudíž se musí stát také základními pravidly pro aplikaci podpůrných opatření na školách. Těmito jsou například nediskriminace a spravedlivý přístup, odbornost a kvalita, efektivita a dostupnost, jednotný přístup, metodické vedení či kontinuita a spolupráce, v neposlední řadě také rozvoj a otevřenost (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015, s. 33).

Podpůrná opatření jsou rozřazena do pěti stupňů a podrobně popsána v Katalogu podpůrných opatření. Podnětem k vytvoření katalogu podpůrných opatření byla snaha metodicky vyjádřit, popsat, utřídit a vyhodnotit dlouholeté zkušenosti pedagogů se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Katalog a všechny jeho části jsou psány tak, aby usnadnily každodenní praxi všem učitelům, kteří se nesetkali nebo často nesetkávají s žáky z cílové skupiny. Vzhledem ke vzrůstajícímu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školách se výrazně zvyšuje pravděpodobnost, že se učitel bez speciálně

pedagogické přípravy setká s žáky, kterým jsou nebo budou poskytována podpůrná opatření (Felcmanová, Habrová, 2015, s. 33).

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů, dle organizační, pedagogické nebo finanční náročnosti. Škola poskytuje opatření prvního stupně i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně pak na základě doporučení školského zařízení. Podmínkou k tomu, aby mohla být opatření realizována, je pak vždy předchozí písemný souhlas zákonného zástupce (Kendíková, 2016, s. 7).

Podpůrná opatření jsou zaváděna v souladu s novelou školského zákona a to s platností od 1. 9. 2016. Tato novela definuje podpůrná opatření jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 5). Jsou tedy souborem personálních, organizačních a vzdělávacích opatření. Školy je poskytují žákům, kteří je ze zákonem vymezených důvodů potřebují. První stupeň podpory poskytuje škola žákovi na základě identifikace speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Pokud je na škole přítomno školní poradenské pracoviště, mělo by se na vyhledávání a práci a žáky, kteří tuto podporu potřebují podílet. Zjednodušeně zle říci, že se v tomto stupni jedná o individuální přístup k žákovi. Škola podporu v prvním stupni realizuje ze svého vlastního rozpočtu. Žák tento stupeň podpory může využívat například na základě problémů, kterými může být lehké narušení komunikačních schopností, která ovlivňuje čtení a psaní, dále na základě výskytu nezávažných nespecifických poruch učení, drobných poruch pozornosti či situací, které mohou zvyšovat riziko školní neúspěšnosti, jako jsou krátkodobá nemoc, stěhování, rozvod či úmrtí v rodině nebo negativní vztahy v kolektivu a podobně (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 9).

Druhý až pátý stupeň podpory, jak již bylo uvedeno, poskytuje školské poradenské zařízení. Toto identifikuje speciální potřeby žáka, navrhuje stupeň podpůrného opatření, spolupracuje se školou a vede realizaci podpory a také vyhodnocuje jejich efektivitu. Škola již nefinancuje podporu v těchto stupních ze svého rozpočtu, ale náleží jí finanční zvýhodnění. Druhý stupeň podpory je realizován na základě selhávání žáka z důvodu oslabení kognitivního výkonu, případně zrakových či sluchových funkcí. Dále při onemocnění, které má závažnější dopady na vzdělávání. Také nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka nebo oslabení dorozumívacích dovedností. Ve třetím stupni je žák

podporován na základě selhávání z důvodu lehkého mentálního postižení, případně postižení zrakového či sluchového. Dále v případě neznalosti jazyka, syndromu CAN, nebo pokud má tělesné postižení či onemocnění, které má závažnější dopady na vzdělávání. Čtvrtý stupeň podpory je realizován na základě žákova středně těžkého či těžkého mentálního postižení, těžkého zrakového nebo sluchového postižení, případně závažného tělesného postižení či onemocnění nebi neschopnosti komunikovat mluveným či psaným slovem. Pátý stupeň opatření je poskytován žákům, kteří mají hlubokou mentální retardaci nebo kombinaci těžkého zdravotního postižení (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 10).

Pokud jde o konkrétní podobu podpůrných opatření, podrobně jsou uvedena v příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Mezi ně patří například snížení počtu dětí ve třídě, používání speciálně pedagogických pomůcek, zařazení speciálně pedagogické péče, dále plán podpory, podpora asistenta pedagoga a další.

2 Edukace v mateřské škole

2.1 Předškolní výchova předškolní pedagogika

Základními činiteli a součástmi každé výchovy, tedy i té předškolní jsou osobnost jedince, kterého vychováváme, sociální prostředí, kde se pohybuje, dále cíl, ke kterému ve výchově směřujeme, pak prostředky, které si k realizaci cíle sami zvolíme a následně my sami a naše jednání, kterým na dítě působíme. Ve výchově pak není možné spoléhat se jen na vlastní zkušenosti nebo intuitivní jednání. Je třeba hledat širší souvislosti, které přináší věda, jež se výchovou zabývá teoreticky a tou je v tomto kontextu právě předškolní pedagogika.

Předškolní pedagogiku jako vědní obor definuje Opravilová (2016, s. 10) následovně: *„Předškolní pedagogika je vědní obor, který sleduje problémy výchovy v předškolním období na teoretické úrovni. Zkoumá zákonitosti výchovné činnosti, jež se zaměřuje na předškolní dítě. Je určena pro ty, kdo s malými dětmi pracují. Osvojení této teorie při výchovném působení vede vychovávající k pochopení a porozumění podstatným souvislostem a vztahům a z kvalitňuje jejich výchovnou činnost.“*

Předškolní výchova tedy není jen soubor nahodilých pouček, návodů nebo doporučovaných postupů a praktických zkušeností, které si rodiče a vychovatelé sdělují mezi sebou. Výchovné působení často přesahuje hranice konkrétních situací. Právě teorie předškolní výchovy pak dovede vysvětlit a vyjádřit, co je v konkrétních situacích podstatné a zákonité. Předškolní pedagogika jako taková pomáhá zvyšovat úroveň pedagogické praxe. Přispívá k rozvoji poznatků o výchově dětí v předškolním věku. Dále sleduje příčinné souvislosti a také vztahy, jež předškolní výchovu provázejí. Tento obor nestanovuje striktní normy, ale objasňuje a zkoumá výchovné jevy. Předškolní pedagogika hledá pro každé dítě optimální vzdělávací cestu na základě odhalování obecných zákonitostí předškolní výchovy a jejich využití v praxi (Opravilová, 2016, s. 12).

2.2 Funkce mateřské školy

Mateřská škola je místem, kde dochází k celostnímu rozvoji jedince. Mimo jiné tedy také k podpoře osobnosti dítěte, sociálnímu rozvoji a celkově připravuje jedince na život osobní, pracovní i občanský. Průcha hovoří o předškolním věku jako období, které trvá od

3 do 6 let. V návaznosti na předchozí vývoj dochází k dalšímu rozvoji mentálních funkcí a tělesných dovedností. Toto období charakterizuje intenzita socializace a enkulturace. Dítě si osvojuje normy společnosti a zároveň také vlastnosti kultury, která jej obklopuje. Na základě vstupu dítěte do institucí předškolního vzdělávání jsou výrazně obohaceny jejich sociální a komunikační kontakty. Zároveň se formují jejich vrstevnické vztahy a role (Průcha a kol., 2016, s. 34).

Co se týká funkcí mateřské školy Syslová (2012 in Syslová 2016) hovoří o pomoci ve formování osobnosti v mateřské škole, podněcování individuality s následným postupným přebíráním zodpovědnosti za sebe sama tedy funkci personalizační. Dále uvádí socializační funkci této instituce, kdy se děti právě ve škole mateřské učí žít ve společnosti na základě vstupování do různých vztahů a rolí. Děti se zde učí respektu k jinakosti, mateřská škola je prostředím, kde jsou přirozeně naplňovány potřeby všech. Autorka tuto v tomto kontextu hovoří o funkci integrační. Dále funkci hodnotové, kde se mateřská škola snaží ukázat dětem i jiný než konzumní způsob života. Poslední funkcí je funkce kvalifikační, kdy mateřská škola vybavuje děti potřebnými kompetencemi pro budoucí uplatnění na trhu práce.

2.3 Rámcový vzdělávací program pro MŠ

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 5) Dále stanovuje elementární vzdělávací základ, na který navazuje základní vzdělávání. Jako cíle předškolního vzdělávání uvádí doplňování a podporu rodinné výchovy, zajišťování přiměřených podnětů k aktivnímu rozvoji a učení dítěte. Úkolem předškolního vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je tedy rozvíjení osobnosti dítěte, podpora jeho tělesného rozvoje a zdraví, jeho osobní spokojenosti a pohody, napomáhání dítěti v chápání okolního světa a motivovat ho k dalšímu poznávání a učení, stejně tak ho učit žít ve společnosti ostatních a zároveň mu přibližovat normy a hodnoty touto společností uznávané. Jako úkol mateřských škol stanovuje zajišťování rámcových cílů, kterými jsou rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,

dále osvojení hodnot a získání osobních postojů (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 7).

Výše uvedené rámcové cíle představují základní orientaci pro předškolní vzdělávání a jsou uplatňovány v každodenní práci učitele. Pokud jsou rámcové cíle naplňovány, vzdělávání směřuje k utváření základů klíčových kompetencí, které reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii. Jsou formulovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 10). Tyto jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou dle RVP PV, považovány za klíčové následující kompetence

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence činnostní a občanské

Elementární základy klíčových kompetencí jsou právě v předškolním věku důležité a je jim přikládán význam nejenom z hlediska přípravy dítěte pro budoucí školní docházku, ale také pro další životní etapy a celoživotní učení. Dobré základy těchto kompetencí, které jsou položeny v předškolním věku, mohou představovat příslib dalšího příznivého vývoje a naopak. Právě výše uvedená fakta jsou důvodem, proč o vytváření klíčových kompetencí předškolní vzdělávání usiluje. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 10.)

2.4 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) představuje základní pedagogický dokument pro práci konkrétní školy. Je vlastním projektem výchovné a vzdělávací práce.

Důležité je chápat ho ve vztahu k RVP PV. Tento dokument vypovídá o cílech, které je nutné v práci s dětmi sledovat, informuje o tom, čeho mohou děti v této vzdělávací úrovni dosáhnout a jak zajistit smysluplné a efektivní vzdělávání. ŠVP je tedy program, na jehož základě by měla fungovat konkrétní škola, je již reálnou představou, realizovatelnou v podmínkách dané vzdělávací instituce. Odpovědnost za tvorbu ŠVP má ředitel nicméně by se na něm měl ideálně podílet celý pedagogický sbor. ŠVP je programem veřejným a jako takový by měl být přístupný, jak České školní inspekci, tak odborné i laické veřejnosti. Prvním krokem při jeho tvorbě by mělo být zmapování situace školy, posouzení své dosavadní práce a zhodnocení možností. Důležité je, aby výsledkem byl konzistentní celek a jednotlivé kroky na sebe logicky navazovaly. RVP PV poskytuje ŠVP celkový rámec a je závazný jako celek, což znamená, že cíle i obsah musí být do ŠVP zakomponovány dohromady. Pedagog by měl na výše uvedené klíčové dokumenty nahlížet globálně a stejně tak při tvorbě ŠVP k němu jako k celku přistupovat. Důležité uvědomit si, že pro pedagogy je tento dokument závazný. Pedagog je vázán povinnostmi k daným cílům vzdělávání směřovat a nabízet dětem adekvátní vzdělávací obsah (Manuál k přípravě školního vzdělávacího programu mateřské školy, 2005, s. 5-8).

Obsahem školního vzdělávacího programu by měly být tyto údaje

- Identifikační údaje školy, její vzdělávací program, charakteristika školy, její vzdělávací program, podmínky a organizace vzdělávání
- Vzdělávací obsah
- Evaluační činnosti

Aby tedy ŠVP splňoval nároky na něj kladené, je důležité, aby o mateřské škole podával jasný a ucelený obraz, vypovídal o záměrech, způsobu a formách její práce. Program má naději na úspěch, pokud ponechává dostatek prostoru dětem i pedagogům. Měl by umožňovat seberealizaci obou zúčastněných stran a také uspokojovat individuální vzdělávací potřeby. Dobrý program vychází ze skutečných podmínek, nikoli maximalistických či nereálných představ. Kvalitní ŠVP je společným dílem celého kolektivu školy (Manuál k přípravě školního vzdělávacího programu mateřské školy, 2005, s. 16).

2.5 Charakteristika předškolního věku

Období předškolního věku je poslední fází raného dětství. Pro toto období je typický intenzivní růst a vývoj dítěte. Dochází zde k vytváření nejdůležitějších psychomotorických funkcí a také rozvoji elementárních kvalit jedince (Bendová, 2014 s. 8). Vágnerová (2008. s. 59) charakterizuje předškolní období jako věk hry a věkově ho vymezuje od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není dle autorky určen jen fyzickým věkem, ale je určen sociálně, tedy nástupem do školy.

Někteří autoři definují předškolní věk v širším kontextu a to jako celé období od narození, po vstup do základní školy. Pro účely této kapitoly bude použit přístup Vágnerové, tedy věkové vymezení na hranici 3 až 6-7 let. Obdobně o tomto období hovoří také Langmeier a Krejčířová. Tito autoři předškolní období pojímají právě jako tříletou etapu před vstupem do základní školy. V tomto období dochází k dynamickému rozvoji základních schopností, mezi něž se řadí motorický vývoj, zručnost, kresba a řeč, dále o vývoj kognitivní, emoční a socializace. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87.)

Motorický vývoj probíhá ve znamení neustálého zdokonalování, pohybová koordinace se zlepšuje. Dítě je hbitější, pohyby elegantnější, umí skákat ze schodů, hopsat, stát na jedné noze. Rozvoj těchto schopností se projevuje v rychle narůstající soběstačnosti, samo se svléká a obléká, samostatně se stravuje, i když ještě v některých činnostech potřebuje malou pomoc. Dítě cvičí svou zdatnost i v mnohých hrách jako například s kostkami, pískem a zejména při kresbě, kde je výrazný rychlý růst jeho rozumového pochopení okolního světa. Značný pokrok v tomto období dosahuje po stránce řečové. Zvětšuje se složitost větných promluv, roste zájem o mluvenou řeč. Dítě rádo povídá a to, i když je samo sobě jediným posluchačem, dovede zazpívat jednoduchou písničku. Řeč se zdokonaluje i na základě růstu poznatků o okolním světě. Důležitým pokrokem v předškolním období je také fakt, že dítě začíná užívat řeč k regulaci svého chování. Koncem předškolního období je první výraznou tendencí vyrůstání z rámce rodiny. Dítě nachází nové vztahy k dějům, které se odehrávají mimo domov a důvěrně známé rodinné prostředí. Druhou, neméně významnou tendencí je potřeba specificky lidské činnosti, tedy práce. Dítě rádo pomáhá v jednoduchých pracích a vykonává drobné úkoly (Langmeier,

Krejčířová 2006, s. 89, 90). V období předškolního věku je nezbytné poskytovat dětem adekvátní nabídku činností, jež mají podpořit jejich vývoj a v neposlední řadě jim vytvořit dostatečný prostor pro rozvoj jejich předpokladů (Bendová 2014, s. 8.).

Matějček hovoří o předškolním období jako o velice významné etapě v životě dítěte. Předškolní dítě za normálních okolností již překračuje hranice rodinného kruhu a ke své identitě přidává nový významný prvek, kterým je vztah k druhým dětem. Dítě v předškolním věku touží po společnosti druhých dětí a cíleně ji vyhledává. V tomto období se rozvíjejí mnohé důležité vlastnosti, jako například schopnost spolupráce, dále vlastnosti prosociální, do kterých můžeme zahrnout solidaritu, obětavost, toleranci, soucit, družnost nebo soustrast (Matějček 2012, s. 49).

V předškolním období je důležité věnovat prostor k vyrovnávání případných dílčích deficitů ve schopnostech a dovednostech konkrétního dítěte. Nerovnoměrný vývoj může být zapříčiněn mnoha faktory. Kutálková (2014 in Bendová 2014) uvádí konkrétně nedostatečnou podporu psychického vývoje ze strany rodičů, opoždění psychomotorického vývoje, případně zdravotní postižení. Mateřské školy by tedy měly zaměřit pozornost na systematický rozvoj hrubé a jemné motoriky, zrakové a sluchové vnímání, rozvoj komunikace, sebeobsluhy, kognitivních funkcí a získávání poznatků o sobě samém.

Tento věk je charakteristický také stabilizací vlastní pozice ve světě a také stabilizací vztahu ke světu. Dítě poznává svět, k čemuž mu pomáhá jeho představivost. Tato fáze fantazijního zpracování informací a intuitivního uvažování ještě není regulována logikou. Dítě ulpívá na svém pohledu, který představuje určitou jistotu, důvodem je přetrvávající egocentrismus, který ovlivňuje jeho uvažování i komunikaci. V této fázi vývoje dochází také k diferenciaci v oblasti sociální, typický je přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Předškolní věk je fází přípravy na život ve společnosti. Dítě se musí naučit prosadit i spolupracovat a přijmout řád, který chování lidí upravuje. (Vágnerová 2008, s. 59)

Myšlení školního dítěte ulpívá na nápadných detailech a zjevných znacích. Interpretace reality je modifikována tak, aby byla pro dítě srozumitelná a přijatelná. Často si pomáhá zkreslením nebo vyloučením některých informací. Úroveň myšlení je ovlivňována i verbálním vyjadřováním a zpracováním takto prezentovaných informací. Dále dochází k vývoji všech složek paměti. Co se týče emoční oblasti, důležitý je rozvoj

emoční inteligence, ta zahrnuje porozumění vlastním emocím a také citovým projevům jiných lidí. Socializace probíhá především v rodině, ale významným mezníkem je zařazení do mateřské školy, kde se dítě již musí přizpůsobovat požadavkům jiného sociálního prostředí. Osvojuje si základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňuje. Jedná se zejména o prosociální chování a respektující práva ostatních. Předškolní věk je možno charakterizovat jako období přípravy na život ve společnosti. Dítě navazuje kontakt s vrstevníky, učí se s nimi soupeřit a spolupracovat (Vágnerová 2008. s. 78).

2.6 Osobnost pedagoga

Pedagoga tedy učitele jako takového specifikuje mnoho autorů. Například Průcha (2009, s. 261) v Pedagogickém slovníku uvádí definici v následujícím znění „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“

V této kapitole budeme o osobnosti pedagoga hovořit v kontextu předškolního vzdělávání. Pedagogická práce a zaměření učitelek/učitelů mateřské školy není významově zakotvena v odbornosti jednotlivých předmětů, jako je tomu u učitelů vyšších stupňů škol. Pedagogové v mateřských školách svůj profesní výkon zaměřují zejména na celostní rozvoj dětí, vycházející ze základů jejich osobnostního a sociálního rozvoje. Pedagogové podněcují dítě k přijetí vzdělávacích nabídek, na jejich základě dochází k záměrnému učení, dále ho povzbuzují v realizaci zájmů a rozvíjejí nadání dítěte. Nedílnou součástí práce pedagoga mateřské školy je také diagnostika a náprava vývojových nebo vznikajících poruch (Kotátková, Průcha, 2012 s. 60).

Pokud pracuje pedagog mateřské školy s heterogenní skupinou v inkluzivní třídě a stává se tedy inkluzivním pedagogem, je důležité zmínit jeho kompetence i ve vztahu právě k inkluzivnímu vzdělávání.

- Orientaci na individuální potřeby každého dítěte
- Schopnost pociťovat základní důvěru ve schopnosti jiných
- Umění objevovat předpoklady jedince a posilovat je prostřednictvím svého působení

- Schopnost přirozeně navazovat vztahy, ať už v běžném chování nebo pracovní skupině
- Respekt k dítěti jako rozvíjící se osobnosti
- Působení jako pozitivní vzor a umění přirozeně kultivovat vztahy v dětské skupině (Koťátková, Průcha, 2012 s. 62)

Pedagog mateřské školy by měl vzhledem ke své profesní orientaci, kdy je jeho práce zaměřená na celostní rozvoj dětí disponovat mnoha dovednostmi. Kromě již uvedených jsou například sociální kompetence jako citlivost, porozumění a trpělivost. Dále schopnost tvořivě pracovat v oblasti cíleného plánování obsahu práce s dětmi, ale i přijímat podněty od dětí a analyzovat je na základě pedagogicko-psychologických znalostí. V práci pedagoga tohoto zaměření jsou velice důležité i didaktické znalosti a organizační schopnosti při práci s dětmi. Důležitou profesní výbavou předškolního pedagoga je jistě i schopnost včas rozpoznat stagnaci nebo odchylku ve vývoji dítěte. Přístup učitelky k dětem je zakotven zejména v demokratickém stylu práce, tento se vyznačuje zejména nedirektivními přístupy a dovednostmi. Ty mohou být charakterizovány jako akceptace, empatie, autenticita, empatický rozvor a facilitace (Koťátková, Průcha, 2012).

V rámci inkluze je také třeba zmínit důležité aktéry celého procesu, kterými jsou pedagogové pracující s heterogenní skupinou žáků. Inkluzivní pedagog je klíčovým aktérem celého procesu. Rozhodující roli v jeho zapojení hrají jeho následující osobní vlastnosti a profesní schopnosti. Jsou jimi kompetence ve vyučování a výchově, adekvátní psychopedagogické, komunikační a diagnostické kompetence. Dále kompetence osobnostní a v neposlední řadě kompetence v oblasti rozvoje schopností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je třeba také vyzdvihnout učitelovu angažovanost za dosažení efektivní výuky a také soustavné pozorování učení žáků. Důležitá, zvláště pro začínajícího učitele je také podpora zkušeného pedagoga, který mu bude poskytovat soustavnou reflexi jeho činnosti. Pedagogova sebereflexe a následné rozhodování o postupu ve výuce jsou klíčové momenty v řízení výukového procesu a stávají se praktickými výstupy pedagogické způsobilosti před, během a po výuce. Inkluzivní pedagog by také měl ovládat základy pedagogiky a to konkrétně v oblastech prevence, diagnostiky a speciálně pedagogického poradenství v oblasti, která se týká jeho žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými pracuje (Lechta 2010, s. 123).

2.7 Současné trendy v edukaci dětí předškolního věku

V kontextu současných trendů v edukaci dětí v mateřské škole je důležité také zmínit historický kontext tohoto stupně vzdělávání. Již Jan Amos Komenský se ve svém díle zmiňuje o škole mateřské, nicméně k zakládání prvních zařízení pro děti předškolního věku došlo až během 19. století. První školky vznikaly v Německu a Anglii, následně podle jejich vzoru i u nás. Dle historických pramenů vznikla první česká veřejná mateřská škola roku 1869 v Praze. Síť mateřských škol se postupně rozšiřovala, největšího vrcholu dosáhla ve školním roce 1983/1984. Všeobecně se soudí, že úroveň mateřských škol byla a dodnes je velmi dobrá. K tomuto jistě přispěla i kvalitní příprava budoucích pedagogů na středních a dnes i vysokých školách. Po roce 1989 výrazně klesl počet mateřských škol i dětí, které se v nich vzdělávaly, docházelo k jejich rušení a slučování. V posledních letech zájem o předškolní vzdělávání opět vzrůstá, míra účasti dětí je v naší zemi vysoká. V některých oblastech dokonce mateřské školy nemají dostatečnou kapacitu pro uspokojení poptávky. Zřizovatelem mateřských škol jsou v největší míře obce, následně soukromé osoby, firmy a církve (Koťátková, Průcha 2012, s. 110, 111).

Již ve 20 letech u nás vznikaly a po roce 1990 se začaly uplatňovat alternativní vzdělávací koncepce v předškolním vzdělávání. Tyto koncepce vycházejí z „*uznání dítěte a jeho práv na rozvoj podle jeho vnitřních sil a potřeb*“ (Koťátková, Průcha 2012, s. 120). Pedagogika v té době totiž hledala cesty, které by lépe odpovídala změnám ve společnosti. Pozornost byla také soustředěna na kritiku všeho, co do té doby charakterizovalo výchovu v mateřské škole. Tímto byl například pevný denní režim, frontální výuka, důraz na školsky pojatou přípravu na školu atd. Učitelé se snažili do své práce začlenit svobodnou volbu, dále také tvořivost a různost s možností inspirovat se prostřednictvím zahraničních vzorů (Opravilová 2016, s. 53).

Touto inspirací byly často právě alternativní školy, které mají kromě svých specifických znaků i řadu společných rysů. Těmi jsou například změna přístupu k osobnosti žáků, dále se mění vztah učitele a žáka, který je spíše partnerským. Tento typ škol klade důraz na princip svobody a uplatňování principu demokracie. Každá svoboda je však samozřejmě spojena s respektováním práva druhých na osobní svobodu a názor. Svoboda také musí být vyvážena zodpovědností. Dalším znakem je respektování

přirozených potřeb žáků, také využívání netradičních metod práce, úprava prostředí a aktivní podílení rodičů a širší veřejnosti na utváření školního života (Pecháčková, Václavík 2014, s. 16, 17). V aplikaci na prostředí školy mateřské jsou u nás realizovány následující školy. Jsou jimi školy waldorfské, mateřské školy M. Montessori a daltonské mateřské školy. Z dalších alternativ můžeme vybrat například mateřské školy s programy Začít spolu a Zdravé mateřské školy. V tomto kontextu poměrně nedávno se začaly objevovat také lesní mateřské školky (Kotátková 2012, Průcha s. 125).

Pedagogika Marie Montessoriové je nejznámějším a nejoriginálnějším alternativním systémem v předškolním pojetí. Výchova je chápána jako realizovaná svoboda dítěte. Její součástí je svoboda biologická, sociální a pedagogická. Dítě si samo volí oblast, ve které by chtělo pracovat, dále také dobu, místo a určí si, s kým chce spolupracovat. Pedagog nepoužívá příkazy, ale vede dítě tam, kde neumí samo rozhodnout nebo nezná pravidla. Dítě se stává svobodným převzetím odpovědnosti za sebe samo. Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera vychází z antroposofie neboli nauky o člověku. Tato teorie člení vývoj člověka do třech sedmiletých cyklů. V každém jednotlivě jsou pak charakterizována vývojová specifika. Hlavním principem waldorfské školy je nápodoba. Dítě si vztah ke světu dospělých vytváří na základě nápodoby vychovatele. Výchovné působení mateřské školy má být individualizované a v souladu s tím, jak funguje výchova v rodině. Hlavní výchovnou metodou jsou tvořivé hry, které rozvíjí vyjadřovací schopnosti, volné hry jsou realizovány jen s jednoduchými předměty za účelem rozvoje fantazie a vlastních nápadů. Pobyt v mateřské škole je stavěn na zážitcích, jež doprovázejí přirozený běh života (Oprailová 2016, s. 42, 43). Daltonská škola pak staví na samostatném učení vlastním tempem s využitím vhodných pomůcek. Dítě a pedagog sestaví pro určitý časový úsek program práce, který by mělo dítě ve stanoveném čase vyplnit. Základními principy jsou pak schopnost zacházet se svobodou a přijímat odpovědnost za svá rozhodnutí (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 45).

Vzdělávací programy v současné české mateřské škole jsou orientovány na rozvoj osobnosti dítěte. Právě předškolní výchova zaměřená na rozvoj osobnosti sehrála důležitou úlohu v transformaci, demokratizaci a humanizaci předškolní výchovy. Model výchovy orientovaný osobnostně vytvořil hlavní znaky přístupu v mateřské škole, formuloval zásadní požadavky a charakterizoval podmínky, za nichž může výchova orientovaná tímto

směrem jako systém fungovat. Mezi nejrozšířenější inovované edukační programy předškolního vzdělávání pak patří projekt Zdravá mateřská škola. Vychází z komplexního pohledu na zdraví jako hodnotu, ta je současně základní podmínkou a zárukou správného vývoje osobnosti dítěte. Klade důraz na zdravý životní styl už v předškolním období a snaží se o utváření prvních návyků dítěte v souladu touto koncepcí. V neposlední řadě také o pěstování odolnosti vůči stresu a vlivům zdraví škodlivým. Dalším koncepcí, na jejímž základě mateřské školy často pracují je vzdělávací program Začít spolu. Tento vychází z humanistických a demokratických vzdělávacích principů a také osobnostně rozvíjejících modelů výchovy. Důraz je kladen na rozvíjení schopností dítěte, je založen především na hře a praktických činnostech, důsledně uplatňuje individuální přístup. Do programu jsou plánovitě zaváděny činnosti, které podporují rozvoj dítěte a respektují jeho samostatnost. Takovéto postupy jsou akcentovány také při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi hlavní principy také patří stálá a otevřená komunikace s rodinou, vstřícná komunikace a participace. Inovativní proud, který je zaváděn do českého preprimárního školství je koncept Lesní mateřské školy. Přístup je založený na učení hrou a prožitkem, které je propojeno s enviromentální a ekologickou výchovou. Klade důraz na obnovu aktivního vnímání světa přírody a snaží se v dětech k tomuto světu vytvořit úctu. Pedagog v tomto systému respektuje potřeby dětí a snaží se zajistit nezbytné podmínky pro jejich uspokojení. Učitel také sleduje a dbá, aby si děti hrály samostatně, bez využití umělých podnětů (Opravilová 2016, s. 54-56).

3 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole

3.1 Charakteristika dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je dle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů § 16 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných definováno takto: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018, s. 35) specifikuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami takto. *„Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření²⁵. Tyto děti mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření z výčtu uvedeného v § 16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje mateřská škola.“*

Co se týče charakteristiky dítěte a jeho schopností, Pálová (2017, s. 21-30) se zmiňuje o sedmi vývojových obdobích dítěte předškolního věku. Uvádí, že každé dítě, ať už se jedná o jedince se speciálně vzdělávacími potřebami či bez nich, prochází konkrétně sedmi vývojovými fázemi, kde je odlišná intenzita vývojové úrovně a její kvalita. První je růst obratnosti ten napomáhá dítěti v sebe obslužných činnostech a jednoduchých pracích. Zde je důležité pěstovat v dítěti smysl pro povinnost a podporovat jeho sebevědomí. Další jsou pokroky v myšlení, pokroky v této oblasti otevírají nové možnosti pro výchovné působení, hru a zábavu. Následně výtvarný projev, pro dítě v předškolním období je kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Napomáhá diagnostice inteligence a můžeme z ní usuzovat úroveň rozumového vývoje. Důležité jsou také proměny v sociálním životě, které vznikají v okolí dítěte, jímž je především mateřská škola a rodina, dochází k nabývání významu přátelství. Ve vzájemném styku s vrstevníky převažuje inklinace ke stejnému pohlaví. Důležité je pro dítě i vlastnictví předmětu. Také hry na sociální role, sociální hry mají za cíl uvolnění tvůrčí fantazie, taktéž mohou uvolňovat určité frustrace, kterými dítě může trpět. Další fází je expanzivní iniciativnost,

duševní a psychomotorická expanze tvoří základ pro expanzivitě sociální, kdy je dítě schopno sociální komunikace a diskuse. Rádo se ptá, začíná vyjadřovat své názory nejbližšímu okolí. A nakonec základy mravních postojů s dosaženou úrovní psychického a také psychosociálního rozvoje je již dítě schopno vyjadřovat mravní pocity a názory zaujímáním mravních postojů, tedy ví co je správné nebo za co by se naopak mělo stydět.

3.2 Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Ať už dítě předškolního věku má nebo nemá speciálně vzdělávací potřeby, možnost navštěvovat mateřskou školu by měly mít všechny děti, bez rozdílu. Tento názor vyjadřuje například Matějček (2012, s. 49) který uvádí, že *„do mateřské školy by měly mít volný přístup v podstatě všechny děti“*.

Přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami by měl být chápající a přiměřený i vzhledem k tomu, že na tomto přístupu mnohdy závisí úspěch vzdělávací metody. Dalšími činiteli, kteří ovlivňují vzdělávací proces, jsou pak úprava prostředí, navázání úzké spolupráce s rodinou, či přijetí ze strany rodiny. Ve svém školním vzdělávacím programu mateřská škola stanovuje pravidla a také průběh tvorby plánu speciálně pedagogické podpory. Také je však možno stanovit náplň speciálně pedagogické péče. Dále je možné stanovit osoby, které budou zodpovědné za péči o děti, které mají speciální vzdělávací potřeby a vymezit jejich role. V rámci ŠVP je také možné zapojit další subjekty do systému vzdělávání dětí se SVP a stanovit jejich role (Kendíková 2016, s. 7).

Lipnická (2015 in Průcha 2016, s. 86) uvádí čtyři základní formy vzdělávání dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. První je forma segregovaná, kdy se děti se speciálními vzdělávacími potřebami zařazují do speciálních mateřských škol. Druhá, forma kontaktní, kdy dochází ke vzájemnému kontaktu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou zařazeny v samostatných třídách a dětí intaktních. Toto je realizováno například formou návštěv nebo společných edukačních aktivit. Ve třetí formě probíhá individuální integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd ve školách hlavního proudu. Logickým vyústěním úspěšných integračních snah, tedy formou čtvrtou, by pak mělo být inkluzivní vzdělávání všech dětí.

Aby mohly být naplněny vzdělávací možnosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, školský zákon umožňuje poskytnutí podpůrných opatření, pro každé dítě, u všech zřizovatelů a to bezplatně. Jedná se o soubor opatření organizačního, vzdělávacího a personálního charakteru, jež odpovídají individuálním potřebám dítěte. Tedy jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným podmínkám. Konkrétně se jedná o podporu například v oblasti modifikace metod, forem a organizace vzdělávání. Dále personální podporu například asistentem pedagoga, případně dalším nebo speciálním pedagogem. Dítě má nárok na využívání kompenzačních pomůcek, na tlumočnicka znakového jazyka či uzpůsobení prostředí. Podpůrná opatření zahrnují také spolupráci s rodiči a odborníky či úpravu podmínek přijímání do mateřské školy (Průcha 2016, s. 90).

Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole je využíváno podpůrných opatření. Podpůrná opatření se stejně jako v případě školního vzdělávání člení do pěti stupňů a to dle jejich pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Ve své základní koncepci vychází Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. To je také důvodem, proč je tento program základní koncepcí i pro tvorbu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojetí vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vychází z toho, že: *„Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovovalo dětem, jejich potřebám i možnostem. Snahou pedagogů je – stejně jako ve vzdělávání dětí, které speciální vzdělávací potřeby nemají – vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti.“* (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018 str. 35). Účelem podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je, dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, jejich plné zapojení do vzdělávacího procesu a co největší využití jejich potenciálu.

Co se týče začleňování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřské školy v praxi Lechta (2010 in Průcha 2016) uvádí následující postup. Do mateřské školy je dítě nejprve integrováno individuálně. V případě problémů dítěte jsou kontaktováni rodiče a je doporučena návštěva školského poradenského zařízení. Dítěti jsou poskytnuta

podpůrná opatření, kdy z nich nejvýznamnější je přítomnost asistenta pedagoga a také snížený počet dětí ve třídě, kam je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami zařazeno (Průcha 2016. s. 90).

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je pořád jenom dítě, jeho určitá část sice potřebuje něco speciálního, nicméně je důležité si uvědomit, že zbytek jeho osoby je jenom obyčejné dítě, které má obyčejné potřeby, tak jako jeho vrstevníci. V péči o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je pak důležité snažit se, tak jako u ostatních dětí o maximální naplnění individuálních potřeb, které povedou k rozvoji jedince v maximální možné míře. V prvních letech života dítěte hraje důležitou roli možnost vyrůstat v pozitivním rodinném systému. Právě v prvních letech se tvoří základy, na nichž stojí další stavba celé osobnosti dítěte. Dvojnásobně důležité jsou tyto základy u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi tyto potřeby je zahrnuta potřeba intimního kontaktu s blízkými a následně potřeby citového uspokojení a bezpečí v prostředí stabilního domova (Kováčová, Janků, Hampl, 2015, s. 13, 14).

3.3 Inkluzivní edukace v mateřské škole

Aktuální celospolečenskou tendencí je právě prosazovat inkluzi jedinců se znevýhodněním do společnosti. O tomto hovoří různí autoři například Pipeková (2006, s. 15), kdy uvádí že: *Úkolem současné společnosti je uznávat rovnost šancí a vytvořit prostředí vzájemného porozumění a akceptace mezi lidmi s postižením a bez postižení. Jedním ze základních práv všech dětí, tedy i dětí a žáků s postižením, je jejich právo na vzdělání.*

Právě mateřská škola jako první instituce má podle v tomto procesu důležitou úlohu, například Kováčová (2010 in Bartoňová, Býtešnicková, Vítková et. al., 2012 s. 17) uvádí, že efektivnost začlenění jedince se speciálními vzdělávacími potřebami v dospělosti do intaktní společnosti závisí již na jeho prvním vstupu do socializačního prostředí, tedy do mateřské školy. Vizí je do budoucna vybudovat takové prostředí, které bude příjemné a otevřené a taktéž bude vzdělávat všechny děti efektivně. V procesu inkluzivního

vzdělávání hovoříme o heterogenní skupině, tedy takové kde jsou si všichni zúčastnění rovni.

Pro začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich je potřebná podpora prostředí. Důležité je v tomto případě úsilí o začlenění dětí s odlišností a také včasné navázání spolupráce s odborníky, kteří dítěti poskytnou adekvátní péči. V raném dětství tato péče usiluje zejména o podporu vývoje dítěte, růstu a jeho rozvoj a prosperitu v komunitě. Začlenění je určeno pro všechny děti bez rozdílu, přičemž jde o otevřený proces. Podmínkou úspěšné inkluze je vzájemná kooperace všech účastníků. Úlohy všech účastníků v procesu začleňování jsou definovány. Proces začlenění je především o začlenění a sounáležitosti ve společnosti, která je různorodá. Koncepce důležitých dokumentů musí podporovat proces začlenění. Důležitým kritériem pro začlenění je odborná podpora ve smyslu diagnostiky, poradenství a intervence. Základní premisy inkluze propojují ranou intervenci právě ve prospěch inkluzivního vzdělávání. Bez ohledu na schopnosti mají děti více společného toho, co je spojuje, než to, čím se odlišují. Výrazným determinantem vývoje a učení je fakt, že děti jsou součástí rodin a komunit. Děti se velice dobře učí jeden od druhého a ti při společných činnostech, které podporují zkušenosti každodenního života. Optimální rozvoj dítěte probíhá v takovém prostředí, kde se zohledňují a uspokojují jejich specifické individuální potřeby a schopnosti (Kováčová 2010 in Bartoňová, Býtešnicková, Vítková et. al., 2012, s 16-19).

Inkluzivní vzdělávání obecně je směr, v němž se uskutečňuje pedagogické působení na základě přirozeného reagování na stimuly dítěte. Dítě je tím, které vede pedagoga v jeho práci a on reaguje a rozvíjí jeho potenciality v přirozené interakci. Inkluzivní směr vzdělávání je pro práci v mateřské škole dobrou volbou, jelikož právě zde je prostor pro přirozené chápání odlišností jako pestrosti života. Pedagog mateřské školy by měl přijímat všechny děti a jejich rodiny stejně. Důležité je také provázet a posilovat jednání dětí ve smyslu skupinové spolupráce a učit děti vnímat příjemné pocity, které tuto spolupráci provázejí. Dále je také úkolem pedagoga vytvářet individuální programy, dle potřeb dětí, které s nimi realizuje v optimálních situacích. V preprimárním vzdělávání je možnost pracovat na prevenci utváření nevhodných stereotypů a předsudků, což je dokladuje důležitost inkluzivního přístupu v mateřské škole (Kořátková, Průcha, 2002, s. 62, 63).

Iniciování proinkluzivních snah od raného věku je ideální cestou k akceptaci většinovou společností v pozdějším věku. Pokud se intaktní děti budou již v předškolním věku zcela přirozeně setkávat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, bude se jejich vzájemný vztah utvářet v souladu s utvářením jejich celkové osobnosti (Bendová, 2014, s. 30).

Pro účely této práce budou uvedeny ty opatření, které jsou v mateřské škole dle Kendelíkové (2015) využívány nejčastěji, těmito jsou plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán a asistent pedagoga. Plán pedagogické podpory je novinkou mezi podpůrnými opatřeními od září 2016. Jedná se o podpůrné opatření prvního stupně, které škola, v tomto kontextu škola mateřská realizuje samostatně, tedy bez doporučení školského poradenského zařízení také bez nároku na zvýšení finančních prostředků. Podobu a náležitosti plánu pedagogické podpory stanovuje paragraf 10 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Řadí se mezi ně například zdůvodnění sestavení plánu pedagogické podpory, stanovení cílů plánu pedagogické podpory, dále konkrétní postupy, jako jsou metody výuky, organizace, pomůcky a požadavky na organizaci práce učitelů. Jsou zde uvedena také podpůrná opatření v rámci domácí přípravy a podpůrná opatření jiného druhu. Plán podpůrných opatření je možné podle potřeby průběžně upravovat. Důležité je v tomto ohledu zhodnotit, zda tato opatření vedou ke zlepšení stavu vzdělávacích potřeb dítěte či nikoliv. Toto zhodnocení probíhá nejpozději do tří měsíců od zavedení těchto opatření. Pokud opatření dostačují, mateřská škola by měla zákonným zástupcům navrhnout návštěvu školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán (IVP) je dokument, který mateřská škola vypracovává každý školní rok, na základě žádosti zákonného zástupce. Tento je závazným dokumentem pro naplňování speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, je zpracováván na základě doporučení školského poradenského zařízení a je součástí dokumentace dítěte. Jeho zpracování vychází ze školního vzdělávacího programu dané mateřské školy. IVP je podpůrným opatřením druhého až pátého stupně. Pokud mateřská škola tohoto typu podpůrného opatření v práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dětmi nadanými využívá, řídí se ohledně něho doporučením školského poradenského zařízení. Třetím typem je asistent pedagoga, ten je dále rozveden v samostatném oddíle, proto je nyní uvedena pouze krátká specifikace.

Asistent pedagoga je zaměstnancem, který poskytuje podporu pedagogům při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracuje v souladu s náplní práce. Tento plán stanovuje vedení příslušné školy a jsou zde popsány jednotlivé činnosti, které asistenti vykonávají. Vždy je přitom přihlíženo k doporučení školského poradenského zařízení a individuálnímu vzdělávacímu plánu. Asistent například pomáhá při adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy, pomáhá mu v komunikaci a navazováním sociálních vztahů, dále při nácviku a rozvoji komunikace. Pomáhá dítěti při vytváření a rozvíjení pracovních a hygienických návyků a učiteli či přípravě pomůcek a materiálů. Nedílnou součástí jeho práce bývá také zprostředkování komunikace mezi rodinou a mateřskou školou.

3.4 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je velice důležitým členem pedagogického týmu v inkluzivní škole. Tuto funkci zřizuje ředitel příslušné školy, se souhlasem krajského úřadu. Zřizuje se pro třídu nebo studijní skupinu, kde se vzdělává žák, dítě, či student se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří pomoc žákům, aby se mohli přizpůsobit školnímu prostředí a pomoc pedagogickým pracovníkům při jejich práci, tedy výchovně vzdělávacích činnostech. Nesmíme však opomenout ani pomoc při komunikaci se zákonnými zástupci, ostatními žáky nebo komunitou z níž žák pochází (Hájková, Strnadová 2010, s. 17).

Asistent pedagoga je dle aktuální školské legislativy poskytován jako jedno z podpůrných opatření, které se poskytuje žákům se speciálně vzdělávacími potřebami. Cílem podpůrných opatření pro podporu práce učitele s žákem, jehož vzdělávání vyžaduje úpravy je především vyrovnávat podmínky pro vzdělávání žáka, jenž mohou být negativně ovlivňovány různým typem postižení, dlouhodobou nemocí nebo jinými obtížnými životními podmínkami (Palounková, Joklíková s. 29). Hlavní činností asistenta pedagoga je podpora vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Funkce a náplň práce jsou legislativně zakotveny v zákoně o pedagogických pracovnících. Formy podpory vzdělávání žáka se znevýhodněním pak upravuje vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Kvalifikace pro výkon práce na pozici asistenta pedagoga může být velice různorodá. Maximem je vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru, minimem základní vzdělání doplněné kurzem pro

asistenty pedagoga (Němec, Laurenčíková, 2014, s. 12-14). Závazný obecně koncipovaný základ náplně práce asistenta pedagoga poskytuje již zmíněná vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která uvádí základní činnosti, které tento pracovník ve škole vykonává. Tato vyhláškou zmíněná práce asistenta pedagoga však ve svém rozsahu definuje pouhý základ činnosti. Jej je nutné respektovat, ale současně rozvíjet do podoby, která bude vycházet ze specifických vzdělávacích potřeb konkrétních žáků i učitelů dané školy. Náplň práce je v praxi velmi rozdílná i rozdělením pracovní dobu na přímou a nepřímou, přičemž o tomto rozdělení, resp. jeho poměru rozhoduje ředitel školy (Němec, Laurenčíková, 2014, s. 14).

Co se týče obsahu náplně práce asistentů, ty se mohou a dokonce by se měly lišit v závislosti na konkrétních potřebách žáků, konkrétních učitelů a konkrétní školy. Zatímco někde bude prioritou, aby v rámci náplně své práce asistent podporoval žáky a učitele ve vzdělávání, jinde může být podstatou role asistenta v komunikaci s rodiči či doučování žáků, popřípadě pokud se bude jednat o žáka s tělesným postižením, může být kladen důraz na oblasti sebeobsluhy. Všechny tyto varianty jsou možné a správné za předpokladu, že skutečně reflektují potřeby všech zúčastněných. Na vypracování návrhu náplně práce asistenta pedagoga by se měli, kromě vedení školy, podílet i další pracovníci, jimž jsou učitelé a poradenští pracovníci školy, případně další poradenští pracovníci, jimiž jsou pracovníci pedagogicko-psychologické poradny, případně SPC. Pokud je asistent na škole již delší dobu, mělo by mít vliv i stanovisko jeho samotného. Konečným východiskem by ale měl být požadavek pedagoga, v jehož třídě asistent působí (Němec 2014, s. 22).

Náplň práce asistenta pedagoga a vymezení jeho kompetencí je důležité také pro dobrou spolupráci s pedagogem, v jehož třídě asistent pracuje. Jak uvádí Kucharská, Mrázková (2014, s. 42), jednotliví asistenti pedagoga jsou různě samostatní a je důležité vymezit jejich roli ve vztahu k pedagogovi. Při spolupráci obou aktérů výchovně vzdělávacího procesu je nutné vymezit situace, kdy asistent pracuje samostatně a kdy je naopak řízen pedagogem. Dále je také žádoucí vyřešit otázku jednání s rodiči a zapojenými odborníky. Rozdělení rolí a komunikace učitele a asistenta pedagoga má zásadní vliv na výchovně vzdělávací proces. Důležité je optimalizovat přístup k žákům a také vyladit kompetence a komunikaci mezi pracovníky ve třídě. Neméně důležité je specifikovat situace, kdy je asistent řízen učitelem a kdy pracuje samostatně.

Vzájemný vztah a role nastiňuje již definice asistenta pedagoga ve výše zmíněné vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a to takto: (1) *„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“* Důležité je ujasnit si otázku jednání s rodiči a dalšími zapojenými odborníky. Asistenti pedagoga jsou v závislosti na dosavadních zkušenostech a míry typu osobnosti různě samostatní, proto je možným problematickým bodem celkové pojetí role asistenta pedagoga ve vztahu k učiteli. Je důležité v tomto ohledu zdůraznit, že učitel je ten, kdo je za výuku zodpovědný a tedy i on byl měl být tím, kdo vede a řídí. Pedagog by měl zároveň s asistentem pedagoga jednat s respektem a projevit ochotu zvažovat jeho návrhy. Dobrým mediátorem jednání o těchto záležitostech pak může být školní speciální pedagog, který může oba pracovníky různými situacemi provázet, případně je korigovat (Kucharská, Mrázková, 2014 s. 42,43).

Asistent pedagoga typicky spolupracuje s výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním speciálním pedagogem, psychologem a také pracovníky školských poradenských zařízení. Vždy se však setká s výchovným poradcem, který by mu měl být schopen poskytnout nejzákladnější metodické vedení, které je nutné pro práci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Metodik prevence je obvykle nápomocný při prevenci nebo řešení sociálně patologických jevů. Školní speciální pedagog, pokud je na škole přítomen, může asistentovi poradit a pomoci s konkrétními problémy, jelikož ten je zcela kvalifikován pro práci s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracovními školského poradenského zařízení pak poskytují zcela kvalifikovanou metodickou podporu. V praxi školního prostředí, kde v jedné třídě působí asistent pedagoga společně s učitelem pak vyvstává otázka rozdělení rolí, tedy kompetencí pracovníků, a dílčích úloh, ať už při individuální práci s žákem se speciálně vzdělávacími potřebami nebo s celou třídou (Palounková, Joklíková a kol. s 26, 27).

4 Postoje učitelů mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání

4.1 Cíl práce

Teoretická část práce byla věnována problematice inkluze a inkluzivního vzdělávání se zřetelem na školu mateřskou a děti v předškolním věku. Kromě cílů a definic jsme si přiblížili proměnné, které celý proces inkluze ovlivňují. Výzkumné šetření této práce je zaměřeno na klíčové aktéry celého procesu, jimiž jsou pedagogové, kteří s dětmi pracují. Cílem je tedy zjistit, jak tyto důležité osoby vnímají celý proces inkluzivního vzdělávání. Předmětem výzkumné práce je analyzovat jejich postoje, názory, dosavadní zkušenosti a praktické poznatky týkající se inkluzivního vzdělávání v mateřské škole. Neméně důležitou částí je také ověřit jejich informovanost na poli inkluzivního vzdělávání a celkovou připravenost na zvládnutí jejich úlohy v tomto procesu.

4.2 Výzkumná strategie

Pro zpracování diplomové práce byla použita metoda kvalitativního výzkumu. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému.“ (Hendl, 2005 s. 50) Výhodou kvalitativního přístupu je to, že výzkumník získává opravdu hloubkový popis případů a nezůstává pouze na povrchu výzkumného problému. V této metodě je prováděna podrobná komparace případů, které výzkumník sleduje a zkoumá příslušné procesy (Hendl, 2005, s. 52). Podstatou kvalitativního přístupu je tedy, do hloubky a kontextuálně zakotveně podrobně prozkoumat určitý jev, který je široce definován a přinést o něm maximum informací. V kvalitativním výzkumu je využita induktivní logika a až na základě nasbírání dostatku dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, jež se v těchto datech vyskytují. Badatel následně formuluje předběžné závěry, pro které hledá další oporu v datech (Švaříček, Šedřová, 2007. s. 24).

4.3 Metoda sběru dat

Výzkumné šetření bylo realizováno za pomoci polostrukturovaného rozhovoru, který jsem v tomto případě vyhodnotila jako nejvýhodnější na základě možnosti získání co největšího množství dat. Vycházím z předpokladu, že tato metoda poskytuje informantům prostor pro co nejlepší vyjádření jejich postojů, které v této práci sleduji. Tento předpoklad potvrzuje Švaříček, který uvádí právě polostrukturovaný rozhovor jako prostředek k získání detailních a komplexních informací o studovaném jevu, což je podstatou právě kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šedová, 2007, s. 13).

Rozhovory byly prováděny přímo na pracovištích jednotlivých informantek. Vzhledem k hlučnosti třídy při provozu jsem se snažila zajistit klidné místo, které by poskytlo lepší atmosféru pro vyjádření postojů a názorů jednotlivých pedagogů. Vhodné prostředí poskytl společný kabinet, kde byly rozhovory po skončení přímé práce s dětmi pořizovány. Všechna interview byla na základě předchozího souhlasu nahrávána. Nahrávky vznikly, byly anonymizovány a následně přepisovány v období od 5. do 19. března roku 2018.

Ještě před provedením výzkumných rozovorů byla každé paní učitelce položena otázka, která se týkala jejího chápání inkluzivního vzdělávání v mateřské škole. Cílem tohoto kontrolovaného výběru bylo zajistit reprezentativní výzkumný vzorek. Na základě odpovědi bylo vybráno celkem osm informantek, které byly požádány o účast na výzkumu samotném. Se všemi informantkami jsme se dohodly na podmínkách spolupráce. Byl jim předložen k prostudování a následnému podpisu informovaný souhlas, který je součástí resp. přílohou této práce. Zároveň jsme se domluvily na průběhu samotném rozhovoru, tj. informantky jsem požádala, aby odpovídaly tak, jak situaci ze svého pohledu opravdu vidí a v případě jakéhokoli dotazu, ho neváhají vznést.

Před uskutečněním jednotlivých rozhovorů jsem provedla pilotáž. Pro tyto účely byla vybrána p. uč. Š. H., které jsem položila předem připravené výzkumné otázky, resp. jejich návrh. Informantka byla požádána, aby se na otázky pokusila odpovědět a zároveň zhodnotila jejich srozumitelnost. Informantka na otázky odpověděla bez větších obtíží a celkově je hodnotila jako, pro ni, srozumitelné. Vzhledem k celkem bezproblémovému

průběhu pilotního rozhovoru a spokojeností informantky s formulací otázek, jsem přistoupila k realizaci samotného výzkumu.

Rozhovory probíhaly individuálně, každá informantka měla dostatek času pro zodpovězení výzkumných otázek. Všechna interview byla na základě předchozího souhlasu nahrávána. Délka jednotlivých rozhovorů byla rozdílná na základě sdílnosti jednotlivých informantek, konkrétně se pohybovala od pěti do patnácti minut.

4.4 Cíl výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumu je analyzovat postoje pedagogických pracovníků mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, právě ve škole mateřské. Dále také zjistit případné návrhy a doporučení pedagogů, která by byla nápomocna pro efektivní realizaci inkluzivního vzdělávání. V neposlední řadě analyzovat jejich vnímání úlohy asistenta pedagoga v tomto procesu. Na základě těchto cílů jsem stanovila následující výzkumné otázky.

Výzkumná otázka- hlavní

Jaké jsou postoje pedagogů mateřské školy k inkluzivnímu vzdělávání?

Výzkumné otázky- dílčí

Jaké mají pedagogové mateřské školy dosavadní zkušenosti s inkluzivním vzděláváním?

Co by pedagogům mateřské školy pomohlo při realizaci inkluzivního vzdělávání?

Jak vnímají úlohu pedagoga a asistenta pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání?

Jaké překážky úspěšného zavedení inkluzivního vzdělávání pedagogové aktuálně vnímají?

Informantkám budou pokládány otázky zaměřené na vnímání inkluzivního vzdělávání v podmínkách mateřské školy se zřetelem na vnímaná pozitiva a negativa tohoto procesu, případně jejich subjektivní návrhy a doporučení zacílená na zvýšení efektivity inkluze ve škole mateřské. (Seznam otázek, které byly pokládány Informantkám) Rozhovory budou vedeny podrobně s cílem co nejlépe popsat a analyzovat inkluzivní vzdělávání očima pedagogů.

Vybráno bylo osm informantek, které odpověděly na vstupní otázku. S informantkami byl proveden rozhovor, ve kterém odpovídaly na výzkumné otázky. Seznam výzkumných otázek je součástí práce v sekci přílohy.

4.5 Výzkumný problém

Výzkumný problém, kterému se práce věnuje, jsou postoje pedagogů mateřské školy k inkluzivnímu vzdělávání. Hlavní výzkumná otázka zní: Jaké jsou postoje pedagogů mateřské školy k inkluzivnímu vzdělávání? Práce tedy bude zkoumat zkušenosti pedagogů s inkluzivním vzděláváním, jejich názory na inkluzi v mateřské škole. Dále jejich subjektivní návrhy a doporučení pro zefektivnění tohoto procesu. Výzkum je v neposlední řadě zaměřen na jejich subjektivní vnímání role pedagoga, asistenta pedagoga a mateřské školy v procesu inkluze. Jelikož se jedná o pedagogy mateřské školy, kde je realizován daltonský plán, okrajově bude také zkoumán vliv daltonského vzdělávání na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami očima pedagogů. Pozornost bude soustředěna i na případné nedostatky, které pedagogové aktuálně pocítují při zavádění tohoto modelu vzdělávání.

4.6 Charakteristika výzkumného souboru

Pro tento výzkum jsem na základě předem stanovených kritérií, jimiž bylo zodpovězení vstupní otázky a délka pedagogické praxe v mateřské škole alespoň jeden rok, vybrala 8 pedagogů. Jedná se pouze o ženy, muž není ve výzkumném vzorku zastoupen. Všechny informantky jsou zaměstnány v téže mateřské škole na pozici učitelky a ve své edukační činnosti pracují s daltonským plánem. Délka jejich pedagogické praxe je v rozmezí mezi dvěma a pětatřiceti lety. Ve většině případů se jedná o středoškolsky vzdělané pedagogy v oboru předškolní pedagogika. Dvě informantky jsou vysokoškolsky vzdělané v oboru speciální pedagogika.

4.7 Metoda zpracování dat

Rozhovory s pedagogy byly na základě předem akceptovaného souhlasu nahrány a následně přepsány do textové podoby za účelem následného zpracování a analýzy dat za využití otevřeného kódování. Otevřené kódování definuje Strauss, Corbinová (1999 s. 43) takto: „*Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů, pomocí pečlivého studia údajů*“ Po pročtení byly texty zařazeny do menších celků, které mají návaznost k jednotlivým jevům. Ke každému celku byl následně přiřazen kód, který jev vystihuje. „*Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 43) Text byl tedy rozčleněn a na základě seskupení obdobných pojmů byly vytvořeny kategorie, u kterých bylo možno dále rozvíjet vlastnosti a dimenze. Na základě analýzy vznikly tyto kategorie.

- 1) **Asistent pedagoga**
- 2) **Velký počet dětí**
- 3) **Kompetence pedagogů**
- 4) **Diagnostika v MŠ**
- 5) **Spolupráce s odborníky**
- 6) **Sociální učení**
- 7) **Role pedagoga**
- 8) **Osoba pedagoga**
- 9) **Nedostatek financí**
- 10) **Pocit úspěchu**
- 11) **Daltonský plán**

4.7.1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je další pracovníkem ve třídě, který spolupracuje s pedagogem v procesu inkluzivního vzdělání. Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga definuje tohoto pracovníka následovně: „*Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření ve*

vzdělávání u dětí, žáků a studentů (dále „žáků“) se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání. Působení asistenta pedagoga je jedním z nástrojů inkluzivního modelu vzdělávání, které mezi svými prioritami uvádí také Strategie vzdělávání 2020.“ (Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga, 2016)

Tuto funkci, tedy asistenta pedagoga vnímají učitelé rozličně. Na základě dotazování jsem se ve svém výzkumu snažila objasnit, jak Informanti přistupují k tomuto pracovníkovi a jeho pozici ve třídě. Jaké jsou jejich představy o spolupráci a kooperaci nejen s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Výpovědi pedagogů byly různě konkrétní v závislosti na tom, zda mají zkušenost s asistentem pedagoga a jeho působení ve výchovně vzdělávacím procesu, či nikoliv.

„...vím, že je to dobrá věc. Já si myslím, že přínos je to určitě, protože zvládneme toho mnohem víc, když jsem v té třídě teď dvě. Určitě víc, jak když bych tam byla sama na celou tu třídu. Jedna dělá to, třeba výrobky u stolečku, druhá dělá nějakou jinou činnost, že jo rozvíjení něčeho, takže myslím si, že určitě dobrý...“ (R. B.)

Ačkoli pedagogové shodně uvádějí důležitost asistenta pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání, odlišně vnímají jeho pozici ve třídě.

„...Já si myslím, že to je v pořádku, pokud ten asistent si uvědomuje svoji úlohu a to, že pomocná ruka učitele a pokud ten učitel je schopný si ho nebo si to s ním tak nějak srovnat, aby to takhle bylo, tak si myslím, že to může být jen dobře. Ale teda zase z praxe vím, že spousta asistentů má pocit, že tím, že prošli nějakým kurzem a zajímají se o danou problematiku, tak to umí líp a ví toho víc než ten učitel.“ (R. D.)

Naproti tomu další Informantky subjektivně hodnotí pozici asistenta pedagoga jako partnera.

„Já teda osobně, když bych byla v té situaci, že bych měla ve třídě dítě s postižením, tak si myslím, že by mi asistent pedagoga pomohl a uvítala bych ho. Brala bych ho prostě jako parťáka pro sebe i to dítě.“ (R. R.)

Dotazovaní se shodují v tom, že pozici asistenta jednoznačně vítají. Berou ho jako pomoc a možnost, jak lépe pracovat s heterogenní skupinou, ačkoliv se neshodují na pozici, v jaké by měl tento pracovník být ve vztahu k učiteli. Další faktor, který uvádějí, jsou jeho schopnosti a profesní připravenost. Pedagogové zdůrazňují nutnost kvalitní

přípravy asistentů, aby byli dostatečně kompetentní kvalitně pracovat s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a byli tak ve výchovně vzdělávacím procesu přínosem. Pokud se tak nestane, vnímají pracovníka, který není dostatečně kompetentní spíše jako negativum. Zmiňují však i osobnostní předpoklady, jako je ochota pracovat kvalitně a maximálně se zapojit nejen v rámci podpory dítěte se SVP, ale i celé heterogenní skupiny.

„Tak asistent, pokud tam je, může určitě hodně pomoci. Já bych ho viděla, jako partnera pro toho učitele. Je důležitý, aby byli sehraní. Ten asistent by měl být kompetentní ve smyslu toho, že ví jak s tím dítětem pracovat, aby byl pro toho učitele pomoc. Pokud by to dělala osoba, která neví co a jak, tak je to ale pro toho pedagoga další zátěž.“ (R. J. K.)

„Jak jsem taky říkala, akutně schází kvalitní asistenti pedagoga, kteří prostě hoří pro tu práci a chtějí udělat maximum, což si ty děti určitě zaslouží.“ (R. J.)

„No je velmi důležitá, ale aby měl aspoň vzdělání v rámci toho problému toho jednoho dítěte, protože není možné, jakože tady mít asistenta pedagoga, který má nějaký kurz chůvy a pak má jakože vést inkluzi dítěte, které má problémy třeba se sluchem anebo s motorikou. Ten člověk to neví, jak pracovat s takovýhlema dětma a potom není, jakože možné to nějak posunout dál a nemá ta inkluze význam v té běžné školce.“ (R. D. D.)

Roli pedagoga chápou učitelky jako stěžejní, což vyplývá i z dalšího dotazování, nicméně ji vidí jako zaštitěnou na základě podpory dalšího pracovníka, kterým je právě asistent pedagoga a ve svém působení se opírají právě o jeho pomoc.

„...v rámci té inkluze, takže v tom má jakože velký podíl ten pedagog, ale není to možné zvládat bez nějakého toho asistenta.“ (R. D. D.)

Pedagogové vypovídají i o situacích, kdy jsou nebo byli nuceni pracovat bez pomoci asistenta pedagoga, hodnotí je jako velmi náročné. Informantka (R. Š.) vypovídá o situaci, kdy právě tuto pomoc využít nemohla.

„Tak určitě je úloha učitele důležitá, ale bez toho asistenta se to mnohdy nedá zvládnout. Záleží samozřejmě na tom, o jaké postižení se konkrétně jedná, ale třeba u toho cizince je to teď už dobré, protože po tři čtvrtě roce už zná spoustu slov a vět a rozumí, ale ze začátku, jako začátkem roku, tam bylo opravdu potřeba mít druhého člověka, myslím tím asistenta. Jenže toho jsem neměla nebo neměla jsem ho celý čas.“ (R. Š.)

Ve svých výpovědích dotazované zmiňují i materiální stránku, tedy financování celého institutu asistenta pedagoga a hodnotí výši odměňování často jako nedostatečnou. S výše zmiňovaným spojují i kvalitu pracovníků.

„Roli asistenta pedagoga vidím jako stěžejní, ale rozhodně je ta práce hrozně podfinancovaná. Myslím si, že spousta kvalitních lidí, kteří by se na to hodili a pracovali by dobře, to nemůžou vykonávat z existenčních důvodů, protože prostě nezaplatí normální fungování.“ (R. J.)

Paní učitelka R. J. ve své výpovědi zmiňuje nejen kvalitu asistenta pedagoga, ale také důležitost dobré spolupráce s pedagogem, která je dle jejího názoru důležitá pro správnou implikaci inkluzivního vzdělávání.

„Jako partnera, který by tomu dítěti měl samozřejmě pomoci s tím vzděláváním. Zároveň, ale potřebuješ mít i asistenta, který by s ním na to procesu spolupracoval, podle mě bude největší problém pro pedagoga sehnat toho dobrého parťáka. Dobrého asistenta, se kterým by mohl navázat dobrou spolupráci tak, aby to dítě mělo podporu ze všech stran. Aby mohlo dosáhnout ve vzdělávacím procesu svých maximálních limitů.“ (R. J.)

Asistent pedagoga je pro pedagogy v mateřské škole vnímán jako pomoc i z důvodu aktuálního subjektivně vnímaného velkého počtu dětí ve třídě na jednoho pedagogického pracovníka. Tomuto problému bude ve výzkumu taktéž věnován samostatný oddíl.

„Tak určitě v uspořádání nebo tak jak mateřská škola nastavená při počtech dětí, tak je důležité, aby to dítě mělo k sobě nějakého asistenta a mohl se vlastně tomu dítěti věnovat podle toho, jaké to postižení dítě má.“ (R. J. Š.)

Jak již vyplývá z dotazování popsaného výše, mnoho pedagogů nesporně uznává důležitost asistenta pedagoga, zdůrazňuje však také jeho profesní připravenost a nutnost kvalitní spolupráce nejen s pedagogem, se kterým je v interakci na třídě, ale také s dalšími pracovníky, kteří se na procesu inkluze podílejí a vlastní iniciativy ze strany samotného asistenta.

„No já bych ho brala hlavně, pokud by to byl člověk, co o tom už něco ví a dokáže.... Aby už byl v této oblasti školený a pomohl té učitelce s tím individuálním vzdělávacím plánem. On by měl vědět co a jak, spolupracovat s dalšíma organizacema. Neměl by to být člověk, který jenom čeká na to, co mu ten pedagog řekne.“ (R. J. Š.)

Paní učitelka (R. Š.) zmiňuje nemožnost pracovat s celou heterogenní skupinou, aniž by se pedagog opíral o pomoc asistenta pedagoga. Dle jejího názoru se pedagog nemůže věnovat adekvátně všem dětem, když nemá ve třídě asistenta.

„U převážné většiny nebo při práci s převážnou většinou je asistent dost důležitý při inkluzi. Když ten asistent není, tak je to na úkor té druhé práce s ostatními dětmi.“ (R. Š.)

Informantka taktéž uvádí důležitý fakt, jímž je spolupráce s asistentem pedagoga na dlouhodobé bázi.

„Já si myslím, že je určitě klíčová a myslím si, že třeba když asistent, který pracuje tady s dětma v předškolním věku pak s nima potom přechází do té základní školy, tak je to super. Pro to dítě už to pak není stresující, už to zná a ten člověk ho za tu dobu dostatečně pozná a vytvoří se tam třeba partnerský vztah už v té mateřské škole. Tam určitě není dobré, aby se ti asistenti u toho dítěte střídali jak ponožky.“ (R. J. Š.)

Z výpovědí informantek je jasné patrné, že asistenta pedagoga vnímají jednoznačně kladně a při své práci s heterogenní skupinou by rády využily jeho pomoci. Žádná z informantek neodmítá pomoc tohoto dalšího pracovníka. Zdůrazňují však osobnostní i profesionální kvality, kterými by měl asistent pedagoga disponovat. Těmito jsou především odbornost a v ideálním případě i praxe s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, dále ochotu se dítěti maximálně věnovat na základě svých možností, také schopnost komunikace a spolupráce a dalšími odborníky, kteří se podílejí na intervenci u dítěte se SVP. Ohledně pozice asistenta pedagoga však nepanuje mezi oslovenými pedagogy úplná shoda.

4.7.2 Velký počet dětí

Další kategorií, která byla rozklíčována v tomto výzkumu, je velký počet dětí ve třídách mateřských škol, který učitelé považují i v běžném provozu, tedy v práci s dětmi intaktními, za příliš vysoký. Dotazovaní pedagogové jsou povětšinou toho názoru, že nemají dostatečný prostor, věnovat adekvátní péči a individuální přístup dětem bez speciálních vzdělávacích potřeb, natož s nimi. Dle výpovědí dotazovaných se běžně se v mateřských školách učitelky „překrývají“, tedy jsou na třídě přítomny s dalším pedagogem, pouze při pobytu venku, což činí jen 2,5 hodiny denně. Řízené činnosti, tzn. práce s dětmi ve třídě, která zahrnuje edukativní činnosti zaměřené na rozvoj dítěte po

všech stránkách, vykonává pedagog bez pomoci dalšího pedagoga. Co se týče klíčových předpisů, je organizace mateřské školy v rámci počtu dětí na třídě řešena takto:

A. Běžná mateřská škola

Výchozí počty dětí v běžných třídách a školách Mateřská škola s jednou třídou má nejméně 15 dětí, mateřská škola se dvěma a více třídami má nejméně v průměru 18 dětí ve třídě. Je-li v obci pouze jedna mateřská škola s jednou třídou, má nejméně 13 dětí, jediná mateřská škola v obci se dvěma a více třídami má nejméně v průměru 16 dětí ve třídě. Třída mateřské školy se naplňuje do počtu 24 dětí. (Základní informace o změnách v organizaci mateřské školy, změnách souvisejících s podporou společného vzdělávání a doporučených krocích, 2016)

Dokladem toho, jaká překážka je pro pedagogy aktuálně vysoký počet dětí na třídě pro práci s heterogenní skupinou, je fakt, že tuto skutečnost hodnotí jako klíčovou a zakládají na ní zvládnutí procesu inkluze.

„Jednoznačně snížený počet dětí na třídě. Tam je to za mě úplně klíčová podmínka, aby to mohlo být nějak realizovatelný a mělo to zároveň smysl.“ (R. D.)

Pedagogové hodnotí počty dětí na třídách z hlediska možnosti kvalitně pracovat s heterogenní skupinou i v souvislosti s dalšími faktory, jako je již zmiňovaný asistent pedagoga. Velkou překážkou jsou v jejich očích omezené časové možnosti, které jsou přímo navázány právě na vysoké počty dětí na třídách. Z následujících výpovědí jasně vyplývá, že pedagogové považují za nutné se dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami věnovat individuálně, primárně se tomu nebrání, nicméně v třídě, která čítá 24 dětí to nepovažují za proveditelné.

„No určitě počet dětí na třídě. Primárně určitě tohle, protože není podle mě v moci jednoho člověka mít ve třídě víc než dvacet dětí a z toho ještě děti v inkluzi, které potřebují speciální přístup a hlavně čas toho pedagoga, to prostě nejde kvalitně zvládnout. To dítě sice může mít asistenta, ale i v rámci toho asistenta je potřeba pracovat s kolektivem a v takových počtech to podle mě nejde zvládnout tak, aby to mělo smysl.“ (R. D.)

„... snížený počet dětí na třídě. Nedokážu říct o kolik, to by prostě záleželo na situaci, ale těch 24 je prostě hodně na nějaký individuální přístup.“ (R. J. K.)

„Nevím, jestli se v rámci procesu té inkluze, jestli se snižují počty dětí v té třídě na třídu, protože tam prostě nevím, jakože v lidských silách zvládat víc dětí v té třídě, které potřebují, jakože intenzivní péči.“ (R. D. D)

Asistent pedagoga je zmiňován v souvislostech počtů dětí na třídě často, také z toho důvodu, že Informanti uvádějí, že ne ve všech případech je možné tuto pomoc čerpat nebo ne hned, jakmile dítě do mateřské školy přichází. Mateřská škola je totiž často první institucí, kde se dítě setkává s vrstevnickou skupinou a odborník, tedy pedagog, popřípadě speciální pedagog, pokud je na škole přítomen, má možnost dítě pozorovat nejen při kooperaci s ostatními dětmi. Pedagog mateřské školy pak často dává podnět rodičům k řešení problému a poskytnutí další podpory, kterou může být právě asistent pedagoga. Nicméně vzhledem k nutnosti splnit všechny předpoklady pro to, aby byl asistent přidělen a faktu, že současný systém tento proces neumí zkrátit, vzniká prodleva při poskytování podpurných opatření. Do té doby má pedagog možnost konzultovat problém s pedagogicko-psychologickou poradnou, případně dalšími odborníky, nicméně další pracovník na třídě přítomen není, pokud nemá mateřská škola k dispozici například školního asistenta.

„Nevýhody pak v současném nastavení systému. Počet dětí na třídě tj. 24 s někým inkludovaným, to je pak fakt těžký nějak kvalitně zvládnout. Navíc pokud není asistent, tak to je fakt hodně těžký.“ (R. J. K.)

Ideální počet dětí je u každého učitele různý a více, či méně se přibližuje reálným možnostem, které jsou podepřeny aktuálním nastavením současného systému.

„...aby v těch třídách bylo méně dětí. Můj ideální počet je myslím, tak těch sedmnáct s tím, že potom není problém tam mít nějaký dvě, tři děti s nějakým znevýhodněním, u kterých je ten asistent prostě pravá ruka a pracuje.“ (R. J. K.)

„Asi ty počty těch dětí, když by jich bylo třeba v rámci třídy deset, jako že by tam byli ti normální děti, jak se jim říká, ty intaktní, tak by to asi šlo. Oni ty děti pak, když už jsou naučení, tak se dokážou zabavit taky na chvíli samy, hrají si, dělají úkoly, staví si, kreslí a já nevím co všechno a potom je čas věnovat se tomu dítěti v inkluzi a zapojovat ho do skupiny. Když je těch dětí ale pětadvacet a je fakt plná třída, tak není možné je udržet jak kdyby v klidu, natož je vzdělávat, není možno.“ (R. D. D.)

Informantka dokonce uvádí vysoký počet dětí na třídě jako hlavní úskalí celého systému.

...ale prostě já s tou inkluzí takhle moc nesouhlasím. Když by byly menší počty dětí na třídě, tak v pohodě. Když jsou ale takhle vysoké, tak podle mě to nemá význam, tím pádem mě přijde ta role té školky úplně mizivá. Nemá cenu to řešit, když fakt je jich tady přes dvacet.“(R. D. D.)

Další učitelka s inkluzí nesouhlasí na základě vysokých počtů dětí na třídách. Vnímá jako náročné pracovat s heterogenní skupinou při počtech dětí, které současně navštěvují mateřskou školu. Jako možné řešení vidí pomoc asistenta, který by jí situaci pomohl řešit.

„Rozhodně by mi pomohl nižší počet žáků ve třídě. Aktuálně je pro tu práci, myslím individuální práci v té třídě moc dětí a samozřejmě pomoc toho asistenta, aby mi pomohl s těma dětma, protože tady v tom velkém počtu.... V aktuální situaci s tím moc nesouhlasím s tou inkluzí v těchto počtech.“(R. Š.)

Z výpovědí informantek je patrné, že nesouhlasí a aktuálním nastavením systému, v tomto bodě se jedná o počet dětí ve třídách, nicméně nevyhraňují se proti inkluzivnímu vzdělávání jako takovému. Dotazovaní vypovídají, že pokud by se počet dětí na třídách upravil na přijatelnou mez, kterou subjektivně vnímá každý pedagog jinak, pak by bylo možné proces inkluzivního vzdělávání realizovat.

Práce učitele mateřské školy má svá specifika, jak uvádí informantka R. J. K. ve své výpovědi. Nejedná se jen o výchovně vzdělávací činnost, ale jak dotazovaná uvádí níže, pedagog školy mateřské při své práci vykonává spoustu dalších úkonů.

„Navíc prostě u té práce učitele se prostě nejedná jen o to, že ty děti vzděláváme, tam je hodně zastoupena i ta pečující složka. Když se dítě třeba počůrá nebo něco jiného, tak to musím vyřešit. Vzhledem k věku, často potřebují tu péči takovou osobnější, chtějí se mazlit, potřebují tu pečující osobu. Teďka ještě ty dvouletý no a do toho dítě s postižením a 24 dětí ve třídě, to si prostě nedovedu představit. Tam je prostě potřeba snížit počty a posílit pedagogu nebo ty asistenty, pak si myslím, že je to reálný.“(R. J. K.)

Pedagogové nezaujímají k inkluzivnímu vzdělávání, jako takovému nezaujímají apriori negativní postoj, nicméně jim nevyhovuje současné nastavení systému, které nepovažují za reálné k úspěšnému zvládnutí výchovně vzdělávacího procesu v heterogenní

skupině. Pomoc dalšího pracovníka a snížený počet dětí na třídě by jim jistě pomohlo zkvalitnit práci s různorodou skupinou.

4.7.3 Kompetence pedagogů

Učitelé se v rámci inkluzivního vzdělávání mohou setkat s žáky s různými druhy speciálních vzdělávacích potřeb. Práce s každým jednotlivcem, potažmo typem SVP, které dítě má je specifická. V rámci dobré přípravy je nutné seznámit se s konkrétními postupy a ty pak uplatňovat v každodenních činnostech.

Jak je uvedeno v charakteristice výzkumného vzorku, dotazovaní Informanti nejsou ve většině případů speciálními pedagogy ale o pedagogy, kteří absolvovali střední pedagogickou školu se zaměřením na předškolní vzdělávání. V šetření jsem tedy sledovala důležitý předpoklad pro zavedení inkluzivního vzdělávání, kterým je profesní připravenost pedagogů pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále bylo předmětem zkoumání, s jakou skupinou jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami se pedagogové cítí být nejvíce kompetentní pracovat. Cílem bylo analyzovat silné stránky v profesní připravenosti pedagogů, na které by bylo možno navázat pro hladší průběh inkluzivního vzdělávání. Následným dotazováním však bylo zjištěno, že pedagogové svou připravenost často komentovali spíše v negativním slova smyslu. Nevyjadřovali, jakou měrou jsou připraveni, případně s jakou skupinou dětí se SVP se cítí být nejvíce kompetentní pracovat, ale naopak vypovídali v negativním slova smyslu, tedy v práci s jakou skupinou se cítí být nejméně kompetentní. Touto skupinou jsou na základě výzkumného šetření děti s mentálním postižením.

„Jen tam, pokud by se jednalo o mentální postižení, tak to bych si nebyla teda moc jistá, v tomhle mám asi největší jako mezery nebo nevím, nedovedu si to přestavit tak, jako třeba nějaké somatické postižení nebo narušenou komunikační schopnost.“ (R. D.)

Pedagogové se povětšinou cítí být kompetentní při práci s dětmi s postižením tělesným. Zmiňují deficity v práci s dítětem se smyslovým postižením, které se většinou skrývají v absenci zkušeností v práci s tímto typem SVP. Následně se širěji vyjadřují k dětem s mentálním postižením, respektive k obavám, které mají. Pedagogové cítí obavy mimo jiné například v rovině komunikační.

„... Já bych asi zvládla nějaký to tělesný postižení, když by nějaký ten malej človíček měl řekněme tu hlavu v pořádku a byl třeba na vozíčku, tak to bych asi zvládla, ale vím, že nemám zkušenosti se slepýma nebo zrakově omezenýma, nemám ani zkušenosti s hluchýma. Mentální postižení... no sice jsem to studovala, ale prostě mě to dělá asi velký problém s těma lidma se dorozumívat v tom útlém věku, natož v tom dospělém. Jako vím, že pracuju ve školce, ale prostě asi bych s tím měla problém. To tělesné bych asi zvládla nejlíp.“ (R. D. D.)

Tělesné postižení je pro učitelky evidentně snáze uchopitelné. Učitelky hodnotí zapojení takových dětí do kolektivu jako možné na základě splnění podmínek, jimiž je například odstraňování bariér v prostoru.

„...zejména pro děti, které jsou tělesně postižené jo, tak to není problém, aby byly v kolektivu mezi normálními dětmi. Když tam jsou splněné ty předpoklady třeba v těch bariérách, aby byly odstraněny v budově, když jsou děti třeba na vozíku...“ (R. J. Š.)

Dotazovaní často vypovídají o nedostatku praktických zkušeností, případně na základě zprostředkované zkušenosti hodnotí svoje schopnosti jako nedostačující pro práci s dětmi s mentálním postižením.

„No, to si netroufám teda říct, tím že jsem se s tím zatím moc nesetkala, možná jako bych s tělesným postižením si asi dovedla pracovat.“ (R. J. Š.)

„Tak vzhledem k tomu, že znám jednoho autistu, tak si myslím, že to bych asi nezvládla. Asi bych tam víc myslím při té práci zvládla třeba dítě s nějakým fyzickým problémem, než nějaký dítě s mentálním třeba postižením.“ (R. R.)

Obavy ohledně práce s dítětem s mentálním postižením se velice často opírají o nedostatek praktických zkušeností.

„Ale asi by to bylo hodně těžký s dítětem s mentálním postižením, teda alespoň pro mě. Letos k nám měl přijít autistický chlapec s asistentkou a upřímně jsem se trochu bála, abych to zvládla, já s tímhle typem postižení nemám zkušenost.“ (R.J. K.)

Učitelé si uvědomují náročnost práce s heterogenní skupinou žáků. Nejenom ve spojitosti s dítětem s postižením mentálním, ale také smyslovým. Naopak deficit v oblasti tělesného postižení je pro ně ve vztahu k jejich práci nejpředstavitelnější.

„Tam pak ta práce s postižením dalším jako třeba smyslovým by asi byla složitá a to teda opravdu nevím, které bych ted' vybrala jako nějaký příklad, ale asi to tělesné bych si takhle dovedla představit.“ (R. J. Š.)

Ne všichni pedagogové však specifikují určitou skupinu, se kterou by byli či nebyli kompetentní pracovat, následující Informantka například uvádí nedostatek informací a praxe v práci a dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami obecně.

„To se takhle nedá říct, sama se učím. Já mám střední pedagogickou školu, dříve tohle nebylo. Nemám informace ze školy nebo nějakou zkušenost už třeba z praxe. Nemám takovou zkušenost, abych se cítila pevně při práci s konkrétní skupinou nebo že bych chtěla pracovat s konkrétním typem postižení.“ (R. Š.)

Učitelé se ve svých výpovědích shodují, že jsou pravděpodobně nejvíce připraveni na inkluzi dětí s fyzickým deficitem, naopak nejméně na inkluzi dětí s mentálním postižením. Speciálně vzdělávací potřeby ve smyslu fyzického postižení učitelé vnímají jako ty, které by dle výpovědí „zvládli“. Výpovědi naznačují, že oslovení pedagogové mají obavy pracovat s dětmi s mentálním nebo smyslovým postižením. Tyto obavy se často zakládají na nedostatku informací a praktických zkušeností. Pedagogové se nicméně inkluzi dětí s mentálním postižením nebrání, spíše si nejsou jisti, zda by s takovým dítětem byli kompetentní pracovat.

4.7.4 Diagnostika v MŠ

Ke každému dítěti, ať má nebo nemá speciálně vzdělávací potřeby, přistupuje pedagog individuálně a věnuje se mu tak, aby co nejvíce podpořil celostní vývoj každého jednotlivce. Někdy pak na základě pedagogické diagnostiky a načerpaných zkušeností dává pedagog podnět k řešení deficitů, které u dítěte odhalil. Tyto, dle výpovědí učitelů mohou souviset s tím, že se objevily až v průběhu docházky do MŠ nebo faktem, že právě až v mateřské škole dítě často přichází do kontaktu s odborníkem. Práce pedagoga v mateřské škole je pak náročná také v tom, že by měl odhalovat, co nejdříve a hlavně adekvátně řešit dílčí deficity každého dítěte. Vzhledem k uspořádání mateřské školy a režimu této instituce, je možné intenzivně pracovat na zapojení dítěte do výchovně vzdělávacího procesu. Dle názoru oslovených učitelů je mateřská škola místem, kde můžeme zjišťovat možnosti dítěte pro vzdělávání v dalším stupni. Pedagogové vypovídají,

že v mateřské škole mohou pracovat na silných stránkách každého dítěte a tudíž ho motivovat a co nejlépe připravit pro další stupně vzdělávání. Právě na základě těchto faktů hodnotí mateřskou školu jako důležitou v procesu inkluzivního vzdělávání.

...jakoby u nás se dá zjistit, jak na tom to dítě je a jak prostě pracovat na tom, aby tu školu dalo co nejlíp. Tam je důležitý, aby ty rodiče ho do té školky aspoň zkusili dát...(R. B.)

Jak pedagogové vypovídají, s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami často pracují, ještě před tím, než jsou potvrzeny konkrétní diagnózy. Počty dětí se SVP pak mohou být zavádějící, jakož i zkušenosti pedagogů s nimi.

„Jinak zatím jsem se s nějakou vadou, co by měla už diagnózu, když k nám to dítě přijde vždycky neměla. Tam to dítě někdy dojde do školky, má problém a nemá papír...“(R. B.)

„...ale v té době na to neměli papír, takže mám trochu zkušenost, ale nevím, jestli se to dá počítat, když jsem to v době kdy to dítě bylo u mě ve třídě, neměla potvrzený.“(R. J. K.)

Pedagogové často počáteční projevy nerovnoměrného vývoje dětí vidí, nicméně čekají na výraznější manifestaci nebo úpravu stavu.

„No já tím, že tady nemám děti, které by měli cokoliv diagnostikované, tak zatím nemůžu se o to opírat, třeba jako u některých si myslím, že něco nastane, ale zatím nějaký konkrétní diagnózy nemám.“(R. D.)

Výrazný rozdíl je také v práci s dětmi různého věku. Pedagogové, kteří se výzkumu zúčastnili, pracují v mateřské škole, kde jsou děti předškolního věku tj. od 5 do 6 let a děti s odloženou školní docházkou vzdělávány v samostatných třídách. Mladší děti se pak soustřeďují ve věkově vyvážené skupině. Učitelé, kteří pracují právě s mladšími dětmi, často uvádějí jejich věk jako překážku v pedagogické diagnostice.

„Já mám malé děti, u nich je zase teďka v podstatě nemožný cokoliv identifikovat, tím chci říct, že možná nebo velice pravděpodobně ta skupina heterogenní je, ale zatím nám to nikdo nepotvrdil.“(R. D.)

„Tam je to těžký u těch takhle malejch dětí, jako máme my. Jako vyloženě nikoho s papírem hned od startu jsem zatím neměla, ono se to u těch dětí rozvíjí jako postupně. Nebo se na to postupně přichází, pokud to není vyloženě něco jako fakt výraznýho.“(R. J. K.)

Pedagogové zmiňují i další stránku celého procesu, kterou je spolupráce s rodiči, často se včasná intervence nedaří z důvodu nedostatečně rychlého jednání ze strany zákonných zástupců. Pokud pedagog sdělí rodičům své zjištění ohledně vývoje jejich dítěte

a doporučí řešení, je jen na rodičích, zda budou nebo nebudou jednat, případně jak rychle. Proces pedagogické a další pomoci se tak zpožďuje a často trvá celý školní rok, než dítě může využít podpůrných opatření, která mu umožňují podpořit jeho celostní vývoj. Do té doby s ním učitelé pracují na základě vlastního plánu, který pro jeho individuální potřeby vypracovali.

„Byla tam diagnostikována výrazná neobratnost v hrubý i jemný motorice. Ale taky tu maminku dost trvalo přesvědčit, aby někam šla.“ (R. J. K.)

„...protože až tento rok jsme dostaly ze speciálně pedagogického centra návrh na podpůrné opatření pro dítě, které má vlastně určité znevýhodnění. Zatím jsme s ní pracovali na základě speciálně vzdělávacího plánu, který jsme si samy vytvořily, což spadá, pod první stupeň podpůrných opatření.“ (R. J.)

Úlohu mateřské školy v procesu rané diagnostiky hodnotí pedagogové jako náročnou zejména tehdy, pokud diagnostika speciálně vzdělávacích potřeb probíhá právě až v průběhu docházky dítěte do MŠ, tedy pokud se se speciálními vzdělávacími potřebami nepočítá již při přijetí dítěte do školky. Paní učitelka R. Š., ve své výpovědi zmiňuje právě tento fakt, navíc hodnotí i náročnost práce pedagoga v tomto kontextu a zmiňuje i důležité faktory, jimiž je počet dětí ve třídě a absence asistenta pedagoga, o němž je o něj možno žádat až na základě potvrzené diagnózy.

„Tak já myslím, že je to tady s tím inkluzivním vzděláváním docela náročný. Když to dítě nepřijde s něčím konkrétním už do školky, jako s postižením nebo tak a musí se to zjišťovat tady, tak v tom počtu 24 děcek je to náročný. Než se k něčemu dobereš přes ty poradny a tak, pak než dostaneš asistenta, tak se s tím pereš sama, s tou plnou třídou.“ (R. Š.)

Ve výpovědích služebně starších pedagogů je patrné že, děti se speciálními vzdělávacími potřebami se ve třídách objevovaly již v minulých dobách, nicméně děti neměly tyto potřeby oficiálně přiznané. Pedagogové tedy mají zkušenost s některými dětmi, u kterých bychom dnes použili označení se SVP nebo v inkluzi, vzhledem k dřívější absenci diagnóz a včasné intervence toto vlastně nepovažují za zkušenosti s inkluzivním vzděláváním.

„...ono se to úplně nepojmenovávalo, byly tu děti s určitými problémy, ale neměly tu konkrétní diagnózu.“ (R. J. Š.)

4.7.5 Spolupráce s odborníky

Mateřskou školu vnímají pedagogové jako důležitou instituci na poli inkluzivního vzdělávání. Jak bylo rozvedeno výše, zmiňují také důležitost dobré diagnostiky v raném vývoji jedince a podporu speciálního pedagoga, který by ji zajišťoval. Aktuálně nejsou do mateřských škol, pokud se nejedná například o logopedické třídy nebo školky zřizované pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jako například zrakové postižení, velkou měrou cíleně přijímáni speciální pedagogové a to ani na pozici učitele. Informantka například vypovídá o neochotě ředitelů přijmout speciálního pedagoga do mateřské školy ani na pozici pedagoga, když už není možné, aby speciální pedagog pracoval v MŠ jako odborník při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Přitom podle platné legislativy může ředitel/ka naprosto legitimně přijmout speciálního pedagoga jako plně kvalifikovaného pracovníka na pozici učitele.

„Tak školka je v tom asi hodně důležitá. Beru ji jako startovní pole těch dětí a je moc důležitý, jak ten start samotnej proběhne. Bylo by super, kdyby na školce pracoval speciální pedagog, ktorej by prováděl depistáž dětí, které potřebují nějakou specifickou pomoc nebo mají nějaký deficit. Většinou tam je na pozici učitelky, protože ho prostě ředitelka vzala jako pedagoga. A to ještě často ti speckaři naráží, že nemaj mateřinku, teda hlavně u některých ředitelek. Ze zkušenosti, ty učitelky běžný vůbec nevědí o mnoha typech vad, který by měli odhalit, protože vůbec neví, že něco takovýho je, zvlášť ty starší viz ta dyspraxie.“ (R. J. K.)

Jako velkou pomoc hodnotí pedagogové možnost spolupracovat se školskými poradenskými centry a dalšími odborníky.

„Mně pomohli, když jsem měla toho chlapečka s nezvládnutou agresí, že ke mně do třídy chodila psychologka, fakt člověk prostě neví, že jo co s tím. Ale tohle byla fakt veliká pomoc, že tam asi třikrát byla ze začátku a vlastně přesně mi nebo nám řekla, jakým stylem s ním máme pracovat.“ (R. B.)

Dotazovaní hodnotí i rychlost, respektive prodlevu, v komunikaci se školským poradenským zařízením. Uvádějí, že vzhledem k vytíženosti jednotlivých pracovišť, není vždy možné získat radu či pomoc v danou chvíli. Navíc kriticky hodnotí i nedostatek kompetentních speciálních pedagogů.

„Tak vzhledem k tomu věkovému období, kdy to dítě navštěvuje mateřskou školu. Tam se vlastně často ještě všechno dotváří, tak si myslím, že tady je důležitý hlavně to, aby ty školky prostě spolupracovaly s tou pedagogickou poradnou a SPC. Je důležité, aby se dotazovaly kompetentních lidí. Tam ale narážím na časovou prodlevu, když potřebuju s tou poradnou něco probrat a oni jsou zavalení, to pak není jednoduchý se s nima domluvit a získat tu radu hned, když ji akutně potřebuju. To mi pak na aktuální dotaz odpoví tak za tři měsíce a to už je prostě pozdě. Já bych chtěla, aby ten psycholog přišel do reálné třídy, aby to viděl, a to prostě není možný, jsou tak vytížení, že to prostě nejde. Je navíc málo speciálních pedagogů, kteří by prostě mohli a byli kompetentní.“ (R. J.)

Pedagogové nicméně s poradenskými centry spolupracují alespoň vzdáleně. Pokud není možná osobní přítomnost pracovníka nebo vyšetření konkrétního dítěte, je možné se s poradenským centrem spojit telefonicky a získat základní informace.

„My teďka budeme mít chlapečka se sluchovým postižením, tak se na to chystáme. On je myslím teď ve trojce, radili jsme se s tím centrem, paní nám řekla co a jak, podle čeho máme pracovat, jsou tam v tom nějaký myslím i pomůcky, co využívat nám poradila, kam se můžeme obrátit.“ (R. J.)

Paní učitelka R. K. uvádí důležitost mateřské školy a odborných znalostí pedagogů v rámci diagnostické práce s dětmi, které jsou sice do mateřské školy přijímány jako intaktní, nicméně s vadou, která nemusí být včas odhalena

„Ted' mě tak napadá, že vlastně máme ještě dyspraktika. Tam u něj na to obvodní doktorka nepřišla. Vůbec jí nebylo divný třeba při prohlídce, že je kluk motoricky úplně jinde než vrstevníci, to nechápu. Když se dlouho nelepšil a ten vývoj stagnoval, doporučili jsme mamince, ať se zkusí objednat k neurologovi, protože tam to, myslím ten deficit už začínal být fakt výraznej, ted' chodí na rehabilitace, ergoterapii a věnují se mu.“ (R. J. K.)

Z výpovědí pedagogů je jasně patrná důležitost mateřské školy potažmo pedagogů v diagnostice speciálně vzdělávacích potřeb. Učitelé se potýkají s vytížeností poradenských pracovišť při požadavku na přímou pomoc s dětmi se SVP. Nicméně kladně hodnotí možnost alespoň vzdáleně konzultovat problém. Co se týče další odborné spolupráce, uvítali by přítomnost speciálního pedagoga přímo v mateřské škole. Případně doporučují zaměstnávat speciální pedagogy alespoň na pozici učitelů.

4.7.6 Sociální učení

Škola, v tomto kontextu škola mateřská, není pouze místo, kde dítě nabývá znalosti a dovednosti, ale také dítěti poskytuje přirozený prostor pro nácvik morálního chování a sociálních dovedností. Intaktní děti jsou vedeny k tomu, aby se naučily pracovat a komunikovat se spolužáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Je důležité, aby byly vedeny k toleranci, porozumění a vnímaly hodnoty rozdílů. Naopak děti s vývojovými poruchami zase potřebují rozumět tomu, jak se chovat v heterogenní skupině. Škola je pak místem, kde mají děti jedinečnou příležitost pro sociální učení (Opatřilová 2012 s. 17). Pozitivní vliv mateřské školy na dítě s postižením uvádí také například Matějček, který říká, že v jednotlivých případech se mateřská škola může stát až terapeutickým prostředím pro dítě se specifickými potřebami, na které může pozitivně působit společnost druhých dětí, jejich hra i hračky. Intaktní mohou svým konáním tedy hrou přitáhnout pozornost dítěte s postižením a tím v něm vyvolat chuť se účastnit (Matějček 2012 s. 50).

Důležitost mateřské školy v oblasti rozvíjení sociálních kompetencí vnímají i dotazovaní pedagogové. Vypovídají o důležitosti zapojení dětí do inkluze již v předškolním věku v kontextu pozitivního vlivu heterogenní skupiny na všechny děti v ní zúčastněné. Dle jejich názoru, dítě v předškolním věku ještě v plné míře nevnímá rozdíly a jinakost mezi ostatními, tudíž nedochází na základě těchto rozdílů k segregaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

„...myslím si, že určitě ty děcka ty rozdíly zase tady v tom věku nevnímají, takže to začlenění toho děcka do toho kolektivu je myslím určitě dobrý v té školce.“ (R. B.)

Pozitivní vliv heterogenní skupiny však nevztahují pouze na aktuální situaci, tedy zapojování dětí do školy mateřské, ale vidí i jeho pozitivní dopad do budoucna. Kladně hodnotí budoucí možnosti zapojení jedince se speciálními vzdělávacími potřebami do společnosti.

„...no tak jako, může být relativně jednodušší začlenění, těch inkludovaných dětí a jedinců do intaktní společnosti ve smyslu toho, že za intaktní společnost bude mít o těch dětech přehled nebo s nima bude mít zkušenost. Bude víc otevřená a víc seznámená na základě těchto zkušeností.“ (R. D.)

Sociální a emoční učení pedagogové nehodnotí pouze v kontextu zapojení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do společnosti, ale vnímají ho plošně, tedy z pohledu všech účastníků společného vzdělávání.

„Výhody, je to určitě obrovský přínos pro všechny děti v rámci sociálního a emočního učení celoživotního.“ (R. J.)

Pedagogové zmiňují sociální učení a zapojení do skupiny jako důležité také například při zapojování dětí cizinců. Dotazovaná (R. Š.) hodnotí jako výhodu zapojení dětí s odlišným mateřským jazykem do skupiny právě možnosti rychlejšího naučení češtiny.

„Tak výhoda, třeba zrovna u toho cizince je, že se může učit od ostatních dětí. Rychle se od nich naučí češtinu...“ (R. Š.)

Mateřská škola je v mnoha ohledech ideálním prostorem pro rozvíjení mnoha dovedností, které mohou připravit dítě na další vzdělávání. V primární škole je pak, dle názoru pedagogů, dítě přijímáno ostatními spolužáky lépe. Je zde velký prostor pro sociální učení dětí se SVP, jelikož i děti intaktní se učí, jak fungovat ve skupině, kooperovat s ostatními dětmi. Sociálním dovednostem se totiž ve školce neučí jen děti s postižením, ale i děti intaktní. Pedagogičtí pracovníci, kteří jsou s dětmi v kontaktu, se zaměřují na celostní vývoj dítěte, podstatnou část svého profesního výkonu zaměřují na osobnostní a sociální rozvoj dítěte a podněcují jeho zájmy a nadání. (Kořátková 2013 s. 60) I tento faktor jistě výrazně přispívá k dobrému zapojování dětí do výchovně vzdělávacího procesu již v mateřské škole.

„Já si myslím, že jako mateřská škola je důležitá, aby se ty děti právě zapojily už v té školce. Tam asi není dobrý to nechat až na tu školu. Navíc ten učitel ve školce se jim má čas ještě nějak v tomhle věnovat, na základce to už je jiná práce s nima. Ty děti se můžou začlenit, zvykat si a tak.“ (R. R.)

Důležitost zapojení dítěte už v mateřské škole vidí učitelé i v prevenci vylučovacích snah v pozdějším věku.

„...moje kamarádka měla holčičku ve třídě s postiženým. Tak si myslím, že ty děti se na ty lidi v dospělosti nekoukají skrz prsty. Ty děti taky umí být zlý, třeba se jim posmívají a tak podobně, to prostě ty děti, je dobrý, když maj tu zkušenost.“ (R. R.)

Důležitost zvykání si dětí na heterogenní skupinu hodnotí i další pedagogové. V rámci předškolní přípravy dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami mají ostatní děti možnost poznat jeho specifika, naučit se s ním komunikovat, hrát si. Naopak dítě se SPV si může v relativně „bezpečném“ prostředí mateřské školy zvyknout na kolektiv intaktních dětí.

„Já si myslím, že je to dobrá příprava v rámci toho kolektivu a hlavně ten kolektiv už zná to inkludované dítě a už spolu nějakým způsobem umí pracovat. Ty děti, už když nastupují to základní vzdělávání, jsou připraveny na to, že je tam jedno, který to bude mít jinak, který bude mít jiné podmínky a už to není taková ta závistivost ohledně toho, že se ptají a proč já musím psát deset vět, když on má jenom jednu nebo dvě. Protože tohle už ti prvňáčci dělají“ (R. D.)

Dotazovaní hodnotí jako výhodu inkluzivního vzdělávání fakt, že děti nejsou vylučovány z výchovně vzdělávacího procesu a na tomto základě ani ze společnosti. Doufají, že na základě inkluzivního vzdělávání, kdy může být dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláváno současně s intaktními spolužáky, bude takové dítě snáze přijímáno společností i jako dospělý jedinec. Chápu sociální izolaci lidí s postižením jako nežádoucí jev. Navíc hodnotí jako přínosné toto zapojování pro celou heterogenní skupinu.

„No, tak co se týče těch výhod, tak asi to že intaktní děti přijdou už v brzkém věku do kontaktu s dítětem s nějakým postižením. To by pak snad do budoucna pro ně mohlo být zkušeností s chováním a jednáním k takovému v dospělosti. Doufám, že na tomhle základě, už by se nemuseli koukat špatně na ty lidi s postižením. To dítě, který postižený je, pak má možnost fungovat v relativně normálním světě. Nemusí být od většinový společnosti izolovaný.“ (R. R.)

„Tak výhodu jakože určitě, že ty děti, když maj nějaký jako lehký postižení nebo nějaké omezení, tak se setkávají s vrstevníky, to si myslím, že je výhoda“ (R. D. D.)

“Ale jako myšlenka to začlenění mezi normální děti to pro ty děti s postižením může být určitě přínosné. Vždycky je to někam posune.“ (R. J. Š.)

Dle toho, jak oslovení Informanti hodnotí stránku zapojení dětí se SVP do kolektivu dětí intaktních, je patrný postoj pedagogů, který se jeví jako pro inkluzivní. Učitelé nemají problém přijímat děti s deficitem do třídy a ani společnosti. Pedagogové, kteří byli

oslovení, mají ke vzdělávání dětí v heterogenní skupině převážně pozitivní postoj. Nenašel se pedagog, který by vypovídal, že je proti inkluzi proto, že nesouhlasí s tím, aby byly tyto děti ve třídách s ostatními. Případné připomínky padají spíše na provedení celé změny ve vzdělávání, než na fakt, že se ho budou účastnit děti s postižením. Naopak učitelé kladně hodnotí zapojení těchto dětí mezi většinovou společností, ať už v mateřské škole nebo později v dospělosti. Fakt, že se dítě může zapojit už ve škole mateřské, kvitují kladně a berou ho jako velký klad inkluzivního vzdělávání.

4.7.7 Role pedagoga

Helus (2015 in Vomáčková a kol. s. 55) hovoří o roli pedagoga takto. Pedagog stojí v centru pozornosti při zjišťování kvality výchovy a vzdělávání, potažmo i při realizaci procesu inkluze. Význam role učitele spočívá především v jeho schopnostech a pedagogicko psychologické vybavenosti v souvislosti s přijímáním individualit jednotlivých žáků a také na tom, zda dokáže volit adekvátní metodu výuky.

Dotazovaní však kromě učitelovy profesní vybavenosti hovoří také o osobnostních postojích pedagoga k inkluzi. Dle jejich názorů velmi záleží na postoji, jaký k celému procesu zaujme pedagog, důležité je také jeho pojetí tohoto vzdělávacího modelu a v neposlední řadě i učitelova osobnost.

„...tam opravdu záleží jenom na tom učitelovi, jestli to dává nebo ne. Znáám spoustu učitelů, kteří s tím problémem nemají a znám spoustu, kterým to vadí, takže myslím si, že je to o člověku.“ (R. B.)

„Ale jinak si tedy myslím, že pokud to není nějak výrazná odchylka, když teda budu mluvit třeba o tom autismu, tak tak strašně záleží na tom, jak se k tomu postaví ten učitel. Jak on nějakým způsobem ukočíruje tu třídu a ten vzdělávací proces.“ (R. D.)

Samotnou roli pedagoga, co se týče její důležitosti v procesu inkluzivního vzdělávání, hodnotí oslovení Informanti jako velice důležitou nebo také klíčovou. Úspěšnost inkluze staví na pojetí celého procesu pedagogem, jeho názorech a postojích k celému procesu. Zdůrazňují důležitost učitelova kladného postoje k tomu, aby byla práce s heterogenní skupinou úspěšná. Informantka vyjadřuje myšlenku, že je nejprve nutné, aby byl inkludovaný jedinec přijat pedagogem, aby byl následně přijat ostatními členy skupiny, tedy spolužáky. Pedagoga hodnotí jako klíčového i z důvodu nutnosti zajištění podmínek

pro kvalitní vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které má na starosti právě učitel.

„Je klíčová, určitě je klíčová, protože ten učitel je právě ten, co to musí dát všechno nějak dohromady. Musí zajistit, aby to inkludovaný dítě dostalo to, co má dostat a aby fungovalo v tom kolektivu, aby ten kolektiv ho přijal. Tam hrozně záleží na tom, jak on to pojme, pokud prostě on k tomu bude mít názor nebo postoj typu já to zvládnu, to bude dobrý, to bude fajn. Pokud je to tak, tak je to paráda a opravdu ta inkluze má smysl, pokud je to pedagog, který je jako většina pedagogů u nás nebo alespoň těch co já znám, kteří si řeknou jako ne, tohle já nebudu dělat, mě to obtěžuje, tak to je prostě špatně.“ (R. D.)

Pedagogové hodnotí i náročnost pozice, ve které se učitel nachází vzhledem k náplni práce v heterogenní skupině. Zde se opět objevuje faktor subjektivně vnímaných vysokých počtů dětí ve třídě jako překážka v práci s různorodou skupinou. Pedagogové hodnotí pozici pedagoga jako nesnadnou, vzhledem k tomu, že má na starosti řízení výchovně vzdělávacího procesu ve skupině, kterou vnímají pro práci s heterogenní skupinou jako velmi početnou.

„No tak každopádně si myslím, že pedagog to nebude mít vůbec jednoduchý. Protože vzhledem k tomu, že počty ve třídách jsou takový, jaký jsou. Tak si myslím, že když přijde plnej počet do třídy, tak je problém je ukočírovat a když pak přijde někdo tady s tímhle problémem, tak to bude fakt asi mazec ta práce se všema dohromady.“ (R. R.)

Dotazovaní hodnotili pozici pedagoga vesměs jako důležitou, zároveň ale také velmi náročnou. Informantka ve výpovědi níže dokonce hodnotí požadavky, které jsou na pedagoga kladeny v rámci inkluze jako nereálné, vzhledem k časovým možnostem učitele ve třídě.

„...myslím si, že má naloženo hodně na bedrech. Jakože není možné všechno zvládat najednou v rámci jednoho času ve třídě, ve které má být, jakože v té inkluzi.“ (R. D. D.)

Pedagog je dle výpovědí dotazovaných v inkluzivním vzdělávání jednoznačně klíčovým faktorem. Učitelé však vyjadřovali i požadavek na personální posílení právě v řadách pedagogů. V rámci náročnosti práce s heterogenní skupinou by podle dotazovaných bylo jednoznačně přínosné, aby ve třídě s dětmi pracovali alespoň dva pedagogičtí pracovníci a to současně po celou dobu vzdělávání nikoliv pouze při pobytu venku. Jak již bylo popsáno v kategorii, která se zabývala subjektivně vnímanými

vysokými počty dětí na třídách, pedagogové považují práci se třídou jako náročnou již v aktuální situaci, tj. s počtem 24 dětí na jednoho pedagoga. Pokud by byla skupina heterogenní, jednoznačně by uvítali dalšího pedagogického pracovníka, popřípadě alespoň asistenta pedagoga.

„Tak si myslím, že by určitě pomohlo to, kdyby na takovej počet dětí mohlo být víc pedagogických pracovníků. Aby to nebyla ranní a odpolední, ale aby opravdu třeba od rána byly ty učitelky na ty děti dvě. To by bylo úplně super. Nebo třeba ten asistent aby byl, prostě aby tam ta učitelka nebyla sama, to pak je hrozně těžký zvládnout.“ (R. R.)

„Aby to mělo smysl, tak by mělo být na třídě víc pedagogických pracovníků nebo ten asistent k učiteli aspoň.“ (R. J. K.)

Pedagog jako klíčový aktér v procesu inkluzivního vzdělávání tento ovlivňuje celou svou osobou, do které je nutné kromě profesní složky počítat i osobnostní rovinu. Záleží na něm, jak se bude výchovně vzdělávací proces vyvíjet, on je právě jakýmsi „moderátorem“ nejen inkluzivního vzdělávání. Učitel totiž vybírá metody práce s dětmi, výukové prostředí a mnoho dalšího (Opatřilová, Vítková 2012. s. 18). On je ten, kdo pracuje s heterogenní skupinou, provádí pedagogickou diagnostiku a na jejím základě dává podněty například k další spolupráci s odborníky na základě, speciálních vzdělávacích potřeb, které jsou u dítěte zjištěny. Jak bylo zmiňováno výše, často dítě do školy přichází bez konkrétní diagnózy a právě učitel je jak uvádí Vomáčková a kol.(2015 s 55.) jakýmsi „Pěšákem v první linii“, který stojí v centru pozornosti při zajišťování kvality vzdělávání a tedy i při realizaci školní inkluze. Informanti navíc z praxe uvádějí i fakt, že pedagog je často do vyřízení podpůrných opatření jediným pracovníkem, který s dětmi pracuje, ačkoli je skupina heterogenní a vzniká nárok na dalšího pracovníka ve třídě.

„Pedagog má určitě zásadní úlohu. V té třídě je to celé na něm. Pokud teda k sobě nemá asistenta a to právě v té školce nemá, dokud se nepříjde na to, co tomu dítěti je a nevyříděj papíry, což je taky někdy na dlouho. Do té doby si ten učitel musí poradit sám a je na něm, jak kvalitně ve vztahu k tomu dítěti s nějakou specifickou potřebou a zbytkem třídy.“ (R. J. K.)

Učitelé hodnotí roli své pozice v zavádění a procesu inkluzivního vzdělávání jako velmi důležitou. Subjektivně pak vnímají důležitost pomoci, která by měla být pedagogovi

poskytnuta při práci s heterogenní skupinou, kterou je pomoc asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka a snížení počtu dětí ve třídách

4.7.8 Osoba pedagoga

Profesní připravenost pedagogů pro práci s různorodou skupinou je důležitým faktorem, který zmiňují dotazovaní učitelé. Ve výzkumném vzorku se nachází dva pedagogové vysokoškolsky vzdělaní v oboru speciální pedagogiky. Ostatní Informanti jsou většinou absolventy středních pedagogických škol a jejich proškolenost v oblasti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, není dle výpovědí vysoká. Pedagogové si uvědomují specifika práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a nutnost dobré přípravy, která závisí mimo jiné i na profesní vybavenosti každého pracovníka. Z dotazování vyplývá, že se pedagogové tomuto rozhodně nebrání a naopak by další vzdělávání rádi absolvovali.

„Byla jsem na několika školeních pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, tak tyto oblasti. Děti, které mají třeba Aspergerův syndrom nebo podobně, to si nejsem úplně jistá, jestli bych byla kompetentní řešit s nimi tuto situaci. Určitě bych musela absolvovat nějaký školení nebo tak a seznámit se s metodikou, abych byla schopna spolupracovat s asistentem pedagoga tak, abych dítěti byla nápomocná.

Jak již bylo řečeno, pedagogové se dalšímu vzdělávání jednoznačně nebrání. Nicméně paní učitelka R. J. zmiňuje také náročnost v organizaci dalšího vzdělávání vzhledem k zajištění provozu mateřské školy. Z její výpovědi je patrné, že si uvědomuje náročnost proniknutí do problematiky a také důležitost včasnosti poskytování odborné podpory ze strany pedagoga.

Myslím si, že v tomhle je taky jako možná slabina. Učitel se samozřejmě musí neustále vzdělávat, ale splnit ty podmínky není úplně snadné, už jenom z organizačního hlediska, co se týče provozu školky. Navíc prostě proniknout do té problematiky není možné na základě pár školení, ale vyžaduje to čas, který ne vždycky máme, protože tomu dítěti je potřeba poskytnout odpovídající podporu co nejdříve.“ (R. J.)

Pedagogové mají o další vzdělávání zájem nejenom po stránce teoretické, ale uvítali by i možnost načerpat informace přímo z praxe a to například observací v zařízení, které se specializuje na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Tím myslím mít možnost jít do nějaký instituce, kde tohle funguje, abych já mohla načerpat ty praktické zkušenosti pro práci s dítětem se znevýhodněním, které má asistenta. Nevím, jestli to jde zařídit třeba do speciálně pedagogického centra. Další věc je taky to, že tyhle ty školení nejsou povinný.“ (R. J.)

Informantky také zdůrazňují jakousi nesystémovost dalšího vzdělávání pedagogů v práci s dětmi se SVP, která se odráží i v předchozí výpovědi. Dotazovaní vypovídají, že v současnosti není pedagog povinen absolvovat doškolení pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, ačkoli jen část dotazovaných je pro tuto práci profesně připravena v rámci svého dosavadního vzdělání.

„Prostě člověk, který to chce dělat a je aktivní, tak si to udělá, ale jinak to není nutnost a to si myslím, že by být měla.“ (R. J.)

Informantům v některých případech úplně chybí informace o práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a heterogenní skupinou obecně.

„Já ale nemám žádné kurzy třeba absolvované, které by se týkaly právě práce s dětmi s postižením, to by určitě pak bylo vhodné.“ (R. J. Š.)

„Určitě nějaké další vzdělávání, které je zaměřené tady na tu inkluzi, popřípadě na to konkrétní postižení, které by to dítě mělo. Jako, pokud bychom nějaké takové dítě dostali, tak bychom museli ty kurzy absolvovat, abychom prostě věděli jak s ním pracovat.“ (R. J. Š.)

Jednou z možností získání profesní kvalifikace pro pozici učitele mateřské školy je dle zákona o pedagogických pracovnících absolvování střední školy v programu, který se zaměřuje na přípravu učitelů mateřské školy. V tomto výzkumném vzorku se nachází většina pedagogů s touto kvalifikací, přičemž Informanti vypovídají o absenci přípravy těchto pedagogů v rámci jejich vzdělání právě pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Tam je určitě důležitý, aby ten učitel absolvoval nějaký kurzy, aby věděl, co má s těma dětma dělat. My to z toho středního ped'áku neznáme.“ (R. R.)

Z výpovědi vyplývá, že střední pedagogická škola budoucí učitele mateřských škol nepřipravuje na inkluzi po stránce teoretické ani praktické. Studenti se nesetkají nejenom s teoretickými informacemi, ale v době praxe nejsou, nebo v době studia dotazovaných

nebyli, zařazování jako praktikanti do tříd nebo zařízení pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Ani z praxe s pedákem, fakt jsem neměla možnost se nějak napřímo s těma dětma setkat, abych s nima pracovala. Nemám právě ani zkušenosti, prostě praxi, tam kdyby mě někdo takovej přišel do třídy tak bych fakt nevěděla.“ (R. R.)

Při dotazování na možnosti, které by pedagogům pomohly při práci s heterogenní skupinou, dotazovaní udávali další vzdělávání jako zásadní pomoc. Pozitivní je zjištění, že jsou pedagogové této možnosti přístupní a sami se o ni zajímají. Další vzdělávání pedagogové uvádějí, jak již bylo uvedeno i po stránce praktické. Rádi by navštívili například specializovaná pracoviště, kde by mohli načerpat informace.

„Znamenalo by to určitě se v té problematice nějak vzdělat, třeba ve smyslu kurzů nebo by nebylo špatný jít na observaci do nějaký autistický školky co tu je.“ (R. J. K.)

4.7.9 Nedostatek financí

V současně nastaveném systému pedagogové uvádějí nedostatek financí jako aktuální překážku pro kvalitní vzdělávání heterogenní skupiny žáků. Respektive by jim velmi pomohlo, pokud by se do vzdělávání ze strany státu investovalo více peněz, aby mohly být pokryty náklady s tím spojené, jako je například mzdové ohodnocení dalších pedagogických pracovníků a spolupracujících odborníků nebo pomůcky nezbytné pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Ostatně dlouhodobé podfinancování školství a vzdělávání jako takového dokládají například data ČSÚ, s nimiž pracuje Vomáčková a kol., kdy srovnává naši republiku a ostatní země OECD kdy v tomto srovnání je financování našeho školství dlouhodobě pod průměrem (Vomáčková a kol. 2012 s. 50). Nedostatek financí, na něž se přímo pojí nedostatek pracovníků a materiálů, respektive pomůcek atd. je, dle informantek velkou překážkou pro úspěšnou realizaci inkluze.

„Tak určitě finance, aby mě jakože dotovali, co se týče materiálů, abych měla k němu asistenta. Pak asi nějaký kurz, aby byl zaměřenej na to postižení toho dítěte. Aby to bylo dobrý v rámci té práce. Tohle všechno je ale hudba budoucnosti, protože na nic nejsou peníze, jak jsem se zatím stihla přesvědčit. A když nejsou peníze, nejsou kurzy, není nic...“ (R. D. D.)

„Tak, já si pořád myslím, že je to všechno hlavně o financích. Kdyby opravdu bylo dostatek peněz na vyšší úvazky učitelek.“ (R. J.)

Informanti často vidí překážku ve financování jako fakt, který je subjektivně frustruje a celá myšlenka inkluzivního vzdělávání se pak v jejich očích jeví jako nepřilíš reálná respektive účelná. V celém šetření se opakovaně objevuje informace a totiž, že pedagogové nejsou apriori proti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách. Nicméně současně nastavená koncepce a aktuální možnosti, dle názoru dotazovaných, nejsou odpovídající pro realizaci inkluzivního vzdělávání tak, aby pedagogové mohli žákům poskytnout co nejlepší vzdělávání celé heterogenní skupině. Pedagogové, dle jejich výpovědí, nejsou nastaveni proti inkluzi ve školách a často hodnotí myšlenku inkluzivního vzdělávání jako správnou, se kterou ideologicky souhlasí, nicméně mají výhrady proti formě jejího zavádění.

„A spíš to vnímám ze strany příslibu vlády, respektive ministerstva školní na peníze na asistenty, kteří měli pomoci učitelkám s tím pedagogickým obsazením, aby vlastně každé dítě, které potřebuje asistenta, aby tu pomoc dostalo. Moje zkušenost je taková, že co jsem se třeba bavila s pedagogy ohledně tohoto, tak si sice myslí nebo mají strach, že je to sice správná myšlenka, nicméně finančně nezabezpečená, proto aby se ti asistenti mohli přijmout. Minulý rok se totiž udělal stop stav, kdy se přestaly dávat finance na asistenty, tak aby se dětem se znevýhodněním, poskytl ty prostředky, aby toho asistenta dostaly. Takže jsem z toho taková teď, rozladěná. Myslím si, že myšlenka je sice správná, ale nejsem si jistá, že jsou aktuálně podmínky nastaveny tak, aby se to dokázalo zvládnout.“ (R. J.)

Právě o financích nebo spíše nedostatku financí učitelé hovoří nejčastěji ve vztahu k asistentu pedagoga a možnosti zakoupení pomůcek pro děti se SVP. Pedagogové vyjadřují potřebu nacházení kvalitních asistentů pedagoga, aby celý proces společného vzdělávání mohl probíhat ve správné podobě s kýženým výsledkem. Poukazují na fakt, že vzhledem k aktuálně nastavenému financování a výslednému platovému ohodnocení těchto pracovníků je v praxi problém najít kvalitní pracovníky pro tuto pozici. Pokud totiž ředitel najde kvalitního pracovníka, který bude pracovat dobře, dle slov informantek ho odradí výše finanční odměny za vykonávanou práci.

„Nejvíc bych.....já pořád vidím ty asistenty protože, ti lidé, kteří by prostě tu práci dělali kvalitně, ti to nemůžou dělat. Nemůžou si to dovolit, protože je to špatně zaplacený, ani ty základní potřeby to prostě nepokryje. Nevidím ty myšlenku jako špatnou, ale není to nastavený tak, aby to aktuálně mohlo dobře fungovat.“ (R. J.)

„Žádali jsme o asistenta, ten byl nakonec přidělen, nicméně aktuálně je zase problém najít kvalitního člověka, který by za ty peníze byl ochoten tu práci vykonávat.“ (R. J.)

Faktor nedostatečného financování asistentů pedagoga se opakuje ve výpovědích oslovených pedagogů často. Je spojován i s dalšími faktory, které se na nedostatek pracovníku v procesu společného vzdělávání logicky pojí. Učitelé často zmiňují nedostatek času se dostatečně věnovat celé třídě při jednom pedagogickém pracovníkovi. Uvádějí, že často peníze na asistenta nejsou, a když se financování nalezne, odměna je nízká a tudíž není možné nalézt pracovníka, který by jí akceptoval.

„...a to, že nejsou často peníze na asistenta. Nebo to za ty peníze co těm asistentům dají, to nikdo nechce dělat. Ten asistent by měl být osoba, která s tím dítětem pracovat umí a má na to vzdělání.... Takže v současné době asi nejvíc ten počet a to, jak je nastavený ten systém, co se týče asistentů pedagoga. Bylo by potřeba dobře zaplatit kvalitní lidi, to dneska ale prostě není.“ (R. J. K.)

Nedostatek financí pro posílení personálních řad asistentů pedagoga, či pedagogů samotných vnímají oslovení učitelé jako jednu z nevýhod společného vzdělávání. Učitelé vnímají odlišné potřeby jednotlivých žáků a uvádějí, že k jejich naplnění je třeba odlišných postupů a individuálního přístupu, který právě mohou zajistit plně, když budou moci žákům zajistit dostatečnou podporu ze strany pracovníků, na které musí škola mít peníze.

4.7.10 Pocit úspěchu

Pedagogové vnímají vesměs myšlenku inkluzivního vzdělávání jako pozitivní. Chápu a uvědomují si přínosy, které společné vzdělávání přináší. Vyjadřují však také obavy o jeho úspěšnost v současně nastaveném systému. Obavy, které mají pedagogové ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, se neskrývají pouze v personálním či materiálním zajištění. Učitelé uvádějí také pocit úspěchu jako důležitý faktor v práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pociť úspěchu uvádějí jako silný motivační faktor pro vzdělávání obecně, který by dle jejich názoru měly zažívat všechny děti. Pedagogové

srovnávají vzdělávání v heterogenní a homogenní skupině dětí a obávají se, aby v rámci vzdělávání právě ve skupině, která bude heterogenní, měli všechny děti, tedy i ty se speciálními vzdělávacími potřebami možnost tento pocit zažít.

„Jinak zase z pohledu prostě těch inkludovanejších dětí to už jsem říkala v tom začátku, já mám strach, aby Prostě protože to, že ty děti dosáhnou toho pocitu vítězství nebo toho úspěchu, tak je to pro ně strašně moc, je to strašně silná motivace a mám strach, že tady ty inkludovaný děti, který jsou věčně o nějaký krok pozadu anebo vedle, protože mají úplně jiný individuálně vzdělávací plán, tak si myslím, že tohle to dítě prostě vyčleňuje. Prostě pokud jsou zase ty třídy společně myslím společný třídy dětí s nějakým deficitem, tak oni jsou izolovaní ve svojí vlastní bublině, ale v rámci toho svého kolektivu mají možnost se nějak někde jinde a já si myslím, že jim to moc nesvědčí.“ (R. D.)

Pocit úspěchu ovlivňují i další faktory, jako je například přijetí pedagogem, případně asistentem pedagoga. Učitelé vyjadřují názor, že celý proces inkluze a její úspěšnost, na kterou se váže i pocit úspěchu potřebami, je spjat s tím, jak pedagog přijímá inkluzivní vzdělávání a dítě samotné. Pedagogové mají obavu o úspěšnost inkluzivního vzdělávání, aby byl tento proces pro inkludované dítě pozitivním, tedy takovým, který maximálně rozvíjí jeho schopnosti a dovednosti.

„Tak já se právě bojím, aby se na těch dětech ta inkluze odrazila pozitivně a ne negativně. Aby to dítě mělo možnost zažít prostě ten pocit úspěchu, aby bylo bezpodmínečně přijato nejenom učitelkou, ale i asistentem pedagoga. Tam hraje roli taky faktor tý osobnosti pedagoga, toho jak on to celý bere a vnímá.“ (R. J.)

Paní učitelka R. K. ve smyslu pocitu úspěchu vyjadřuje obavu, aby děti inkludované zažívaly pocit úspěchu a dostalo se jim pozitivní zpětné vazby od spolužáků. Aby jejich úspěch nebyl negativně hodnocen ve smyslu jinakosti ve srovnání s úspěchy ostatních. Vyjadřuje také názor jakési „bezpečnosti“ mateřské školy v tomto ohledu, jelikož, dle jejích slov děti v mateřské škole ještě takové nejsou.

„Na druhou stranu já nevím, jak to tam pak funguje v tom srovnání s těma jinýma dětma, který nemaj ten individuální plán. Prostě aby to dítě mělo radost, že se naučilo to a to i když ty ostatní děti za ten stejnej úsek, udělali daleko víc práce. Prostě aby mělo radost, že to zvládlo a nedostalo od těch dětí blbou zpětnou vazbu, že to je sice hezký, ale než ono napíše větu, oni mají celou stranu. To ale měřím ve vztahu k základce ne ke školce, tady je

to jinak. Tady to tak není, ale to je zase způsobený tím, že ty děti to takhle neberou, to mám na nich ráda, že jsou v tomhle věku bez předsudků a nehodnotěj věci tak povrchně jako některý dospělí, ještě je to nesešlo. “(R. J. K.)

Pedagogové subjektivně vnímají odlišnost práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Například paní učitelka R. R. vyjadřuje obavy, aby pocit úspěchu ohledně zvládnutí výuky nebyl ze strany dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivněn odlišností vzdělávacího plánu.

„Nevýhody určitě v tom, že tady s těma dětma se musí pracovat prostě jinak, než s těmi zdravými, takže já si myslím, že to třeba ne všechno můžou stihnout, tak jako ty zdravý děti. Nevím, jestli ty postižený zas tak vnímají to, že by se mohli cítit pozadu oproti těm zdravým. To by mohla být ta nevýhoda, oproti tomu, když jsou na tom všichni stejně v jedné třídě. “(R. R.)

Ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání v heterogenní skupině hraje významnou roli mnoho faktorů, jež pedagogové zmiňují. Pocit úspěchu je jistě stěžejním pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Pedagogové tento vnímají jako motivační faktor a chápou jeho důležitost. Mají však obavu o to, aby dítě se speciálními vzdělávacími potřebami zažívalo pocit úspěchu v běžné třídě a srovnání s výkony spolužáků. Učitelé se vyjadřují v tom smyslu, aby na základě individuálního vzdělávacího plánu, který tyto děti mají, nebyly o pocit úspěchu ochuzeny.

4.7.11 Daltonský plán

Všichni oslovení pedagogové pracují v mateřské škole, kde je realizován daltonský plán. Ten je individuálně uzpůsoben instituci jako takové a věku dětí, se kterými učitelé pracují. Mezi základní principy daltonského plánu patří učení se zacházet se svobodou a schopnost přijímat odpovědnost za svá rozhodnutí. Dalším principem je pak spolupráce a také samostatná činnost žáka. V průběhu dne se pak střídá výuka skupinová a individuální (Pecháčková, Václavík 2014, s. 45). V rámci této části šetření jsem se tedy zaměřila na subjektivní názor pedagogů na zapojení daltonského plánu do procesu inkluzivního vzdělávání. Pedagogové vyjadřovali svůj postoj ohledně realizace vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v zařízení, kde je do výchovně vzdělávacího procesu zapojen tento plán.

„To určitě, protože většinou tyhle děti potřebují řád a jistotu a tady je to přesně daný, že vědí, co mají dělat, mají ty denní plány nebo respektive týdenní plány a vědí, co se bude dít, můžou se na to připravit. Tohle jako je v té inkluzi určitě dobrý. Když by ten dalton byl, tam je ta jasná zpráva pro to děcko, co má a nemá dělat.“ (R. B.)

Učitelé ve svých výpovědích často hodnotí daltonský plán jako prospěšný pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami právě na základě aplikace individuálního plánu pro každé dítě, nejenom pro to, které má speciální vzdělávací potřeby. Na tomto základě by pak, jak sdělují pedagogové ve svých výpovědích, intaktní děti nemusely tolik vnímat odlišnost inkludovaného dítěte v heterogenní třídě, jelikož odpadá diferenciaci na základě IVP.

„Tak ten dalton to má prostě určitě výhodu v tom, že si to dítě může ten plán uzpůsobit svým potřebám. Ty intaktní děti by to pak nemusely vnímat jako takový rozdíl, že to dítě pracuje individuálně podle svých možností, když na podobném principu jede celá třída. Rozhodně to v kontextu tý inkluze není špatnej nápad.“ (R. J. K.)

Učitelé ve svých výpovědích nezmiňovali pouze dalton, ale i další alternativní edukační koncepce. Ocenili by větší zapojení prvků a postupů alternativních vzdělávacích systémů do současného výchovně vzdělávacího procesu, kterému by podle jejich názoru zapojení inovací jen prospělo.

„Samozřejmě obsahuje spoustu dobreh myšlenek, prvků, postupů, který si myslím, že by se do tý inkluze daly zařadit. To naše mírně zkostnatělé vzdělávání hlavního proudu by se mělo nechat alespoň inspirovat tady téma alternativníma přístupama, protože si myslím, že při práci s téma dětma, některý ty přístupy fungujou, takže za mě alternativní pedagogika ano.“ (R. D.)

Další Informantka vnímá daltonský plán jako cestu, kterou se může pedagog, který celý inkluzivní proces řídí, vést a do jaké míry se tak stane je naprosto o jeho režii. Obdobně se pak vyjadřuje i další Informantka.

„Tak já si myslím, že daltonský plán nás určitě k ničemu nesvazuje, žádnou paní učitelku. Tam se vlastně na základě toho můžeme chytit něčeho, ale každá paní učitelka si to dělá podle svého a může do toho zapojit i ty plány pro dítě a je to na metodách každého, jak si to ta paní učitelka udělá. Myslím si, že klidně do toho jde začlenit i nějaké prvky pro inkluzi, ať pro děti se smyslovým nebo tělesným postižením.“ (R. J. Š.)

„Já si myslím, že asi by tyhle alternativní plány můžou pomoci v tom inkluzivním vzdělávání. Tam pokud to ta učitelka prostě dobře nastaví, tak proč ne.“ (R .R.)

Dotazovaní učitelé také velice konkrétně hodnotili zapojení Daltonu do inkluzivního vzdělávání. R. J. hodnotí pozitivně strukturu daltonského plánu, jako jistý opěrný bod, který má pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami význam v získání jistoty. Žák ví, jak bude výuka probíhat, program je předem dán. Výhoda mateřské školy, ve které dotazovaní pracují, je také v tom, že dítě následně pokračuje v tomto alternativním vzdělávacím programu v partnerské základní škole. Předškolní příprava je tedy dle Informantky důležitá i v kontextu primárního vzdělávání a to sice v tom, že je dítě připraveno na systém, v jakém bude pracovat již ve škole mateřské, díky čemuž je následně možno předcházet stresovým situacím při nástupu do základního vzdělávání. Daltonský plán je, jak již bylo zmíněno založen na plnění plánů. Učitelé uvádějí, že na jejich pracovišti je plnění plánu vyhodnocováno na týdenní bázi. Plán je modifikován podle potřeb jednotlivých dětí a jeho plnění je založeno na dobrovolnosti. Cílem je naučit děti v tomto systému pracovat. Prioritou je nenásilné seznamování s tímto konceptem tak, aby v něm děti pracovaly rády. Pedagogové zmiňují i zde faktor úspěchu, právě na základě vyhodnocení plnění plánu na konci týdne. Konkrétní podoba daltonského vzdělávání v mateřské škole, kde pedagogové pracují, spočívá ve vypracovávání pracovních listů, zpracovávání výrobků a plnění praktických úkolů v rámci prožitkového učení. Program pedagogové nastavují tak, aby každé dítě mohlo úkol nebo alespoň jeden z úkolů splnit a zažít tak pocit úspěchu. Často jsou činnosti cíleně velmi jednoduché a jsou zaměřeny spíše na to, aby se děti naučily v systému pracovat než na úkol samotný. Prioritou pedagogů je pak nastavit systém tak, aby každé dítě, každý den mohlo zažít pocit úspěchu a bylo tak motivováno pro další vzdělávání.

„To si myslím, že je určitě pozitivní, protože je tam určitě řád a děti můžou vnímat vlastní zodpovědnost za plnění těch úkolů a to si myslím, že potřebuje a zvládá úplně jakýkoliv dítě se znevýhodněním a je to pro něj dobře. Můžu hodnotit, jestli si to dítě splnilo nebo nesplnilo, proč ho neudělalo, co mu třeba nešlo. Podle mě je to tady první strukturované učení. My ho tady s tím seznámíme, ono ví, co se po něm chce, není vystresovaný, že neví, co se po něm chce. Když budeme mluvit třeba o barvách, tak je to hodně abstraktní pojem,

ale ty daltonský prvky to dítě víc uvádí do konkrétní roviny a myslím si, že je pro něj pochopitelný. To dítě ví, že každý den může uspět a splnit svůj úkol.“ (R. J.)

Oslovení učitelé nevnímají daltonský plán jako přínosný pouze na základě individuálního plánu, ale také na základě důležité myšlenky tohoto programu, kterou je vzájemný respekt. Paní učitelka R. Š. hodnotí ve vztahu k inkluzi jako nejdůležitější právě vzájemný respekt.

„Tak určitě má možnost jim spíš pomoc, v daltonském plánu je důležitá vzájemná spolupráce. Tam jsou důležité ty tři hlavní myšlenky, to jsou volnost, rovnost spolupráce a ta je samozřejmě důležitá v každém typu spolupráce a tady bych řekla, že možná ještě trošku důležitější. Jako ten respekt a spolupráce ve smyslu práce s postiženými dětmi je určitě důležitá. Ten dalton je určitě pozitivní v tom smyslu inkluzivního vzdělávání, už ten respekt. Tady je samozřejmě potřeba, aby se k sobě hezky chovaly ty děti a k těm dětem s postižením vůbec. Ale to není jenom dalton, to by mělo být normálně.“ (R. Š.)

Pocit úspěchu je pro pedagogy dle výpovědí velice důležitý a často koncipují svoji činnost tak, aby ho dítě mohlo zažít a bylo tak motivováno k dalším činnostem. Dle komentářů oslovených učitelů je výhoda mateřské školy ve vztahu k inkluzi ta, že se zde děti na školu teprve připravují, důležité je spíše naučit děti fungovat ve vzdělávacím systému, kolektivu dětí atd. Daltonský plán tak pedagogové hodnotí jako dobrou koncepci nejenom ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání.

4.8 Závěry výzkumného šetření

Tento výzkum byl zaměřen na postoje pedagogů mateřské školy k inkluzivnímu vzdělávání. Výzkumné šetření mělo tedy za úkol zjistit, jak oslovení pedagogové vnímají celý proces inkluzivního vzdělávání a jeho pojetí. Tedy analyzovat postoje učitelů mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále zkoumat případné návrhy a doporučení, učitelů, která by byla nápomocna pro efektivní realizaci inkluze v mateřské škole. Taktéž bylo cílem zanalyzovat úlohu asistenta v procesu inkluzivního vzdělávání. V rámci mateřské školy Skleněné byly provedeny rozhovory s pedagogy. Učitelé odpovídali na pokládané otázky, které jsou uvedeny v příloze této práce. Formou rozhovoru tedy vyjadřovali jejich názory postoje a zkušenosti. Výzkumu se zúčastnilo osm pedagogů mateřské školy, kteří mají různé zkušenosti se

vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Výsledky tohoto šetření jsou tedy platné pro pedagogy, kteří se výzkumu zúčastnili a nelze je vztahovat na širokou populaci.

Cílem hlavní výzkumné otázky bylo tedy zjistit, jaké jsou postoje pedagogů mateřské školy k inkluzivnímu vzdělávání.

Na základě odpovědí dotazovaných učitelů je patrné, že pedagogové zaujímají k inkluzi jako takové kladný postoj. Souhlasí s inkludováním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd a souhlasí s konceptem společného vzdělávání. Mají však výhrady k formě zavádění tohoto systému do současné mateřské školy. Ve svých výpovědích vyjadřují časté obavy a připomínky. Nejsou ale proti práci s heterogenní skupinou, často však dávají najevo svoje výhrady a připomínky k podmínkám, které jsou nutné uzpůsobit, aby tato práce byla efektivní. Pedagogové pro úspěšné zavedení inkluzivního vzdělávání připomínají modifikaci aktuálního nastavení systému. Respektive, dle názoru oslovených pedagogů je nutné zajistit dítěti i učiteli vhodné podmínky, aby mohlo být společné vzdělávání efektivní. Těmito podmínkami jsou nejčastěji snížení počtu dětí na třídách, zajištění asistenta pedagoga, popřípadě dalšího pedagoga, dostatek financí pro zakoupení potřebných pomůcek a možnost kvalitní spolupráce s poradenskými centry. Pedagogové také vyjadřují obavy, které mají ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním. Tyto obavy jsou často přímo návazné na podmínky, které učitelé vnímají jako nutné zajistit, aby bylo vzdělávání heterogenní skupiny efektivní. Pedagogové se obávají například o možnost kvalitně pracovat s žáky v inkluzi při současných vysokých počtech dětí ve třídách, bez asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka nebo bez finanční podpory, která by zajistila zakoupení potřebných pomůcek. Dále vyjadřují obavu pracovat bez podpory odborných pracovníků, jakým jsou například speciální pedagogové či další pracovníci poradenských center. Učitelé si uvědomují náročnost své úlohy v procesu inkluzivního vzdělávání a požadavků, které jsou na ně v tomto procesu kladeny také ve spojitosti kvalitní práce s celou skupinou žáků. Ve výpovědích pedagogů je často patrné, že heterogenní skupinu pojmají jako celek a zaměřují se na rozvíjení možností všech žáků, nikoliv pouze na ty, kteří mají nebo nemají speciální vzdělávací potřeby. Je zde jasně patrná snaha o maximální rozvoj možností všech

žáků, kteří jsou účastni společného vzdělávání. Pedagogové si uvědomují možnosti své možnosti a na základě sebereflexe předkládají podněty pro zlepšení práce u nich samých. Chápou důležitost inkluze nejenom ve vztahu ke vzdělávání, ale také pro zapojení jedince do společnosti nejenom v dětském věku, ale také pro budoucí dospělý život jedince. Pozitivní zapojení inkludovaných dětí hodnotí také jako přínos pro intaktní děti, potažmo celou společnost v rámci celoživotního sociálního a emočního učení.

První dílčí výzkumná otázka zjišťovala, jaké mají pedagogové mateřské školy dosavadní zkušenosti s inkluzivním vzděláváním.

Učitelé většinou nejprve vypovídali o nevelkých zkušenostech v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z prvotních výpovědí se tedy zdálo, že pedagogové mateřské školy se s žáky se SVP moc neseťkávají. Na základě podrobnějšího dotazování však vyplynulo, že se některé speciální vzdělávací potřeby diagnostikují až během docházky do mateřské školy, pedagogové tedy s těmito dětmi pracují, ačkoli je sami na základě toho, že přicházejí jako intaktní, takto nevnímají. Navíc pedagogové, kteří mají delší praxi také ve svých výpovědích sdělovali, že se s dětmi, které měli speciálně vzdělávací potřeby setkávali již dříve, nicméně tehdejší vzdělávací systém je do této kategorie vždy nezařazoval. Na základě uvedených zkušeností pak usuzují, že počty dětí, které pedagogové v mateřské škole vnímají jako inkludované, nebo ty se speciálními vzdělávacími potřebami, nemusí vždy odrážet reálná čísla. Dle uvedených výpovědí se pak zkušenosti s inkluzivním vzděláváním soustřeďují často na diagnostický proces, ke kterému na základě pedagogické diagnostiky dává učitel mateřské školy podnět. V tomto kontextu pak učitelé uvádějí jako klíčovou roli mateřské školy, jako instituce, kde jsou často právě speciální vzdělávací potřeby u dítěte diagnostikovány. O inkluzivním vzdělávání se často hovoří až ve vztahu k primárním vzděláváním, nicméně jak uvádějí oslovení učitelé, role mateřské školy je v tomto procesu velmi důležitá. Na základě subjektivně vnímaných nevelkých zkušeností s inkluzivním vzděláváním v mateřské škole pak pedagogové pak vyzdvihují důležitost dalšího vzdělávání pro efektivní práci s heterogenní skupinou.

Druhá dílčí výzkumná otázka pak hledá odpověď na to, co by pedagogům mateřské školy pomohlo při realizaci inkluzivního vzdělávání.

Dotazovaní učitelé se ve vztahu k pomoci při realizaci inkluzivního vzdělávání nejširěji vyjadřovali k asistentovi pedagoga. Právě jeho vnímají jako nejvýznamnější pomoc v inkluzivní třídě. Často se také vyjadřovali k jeho absenci, tedy hodnotili práci v situaci, kdy tuto pomoc nemohou využívat, na čemž dokládali důležitost tohoto pracovníka. Přítomnost dalšího pracovníka, je dle dotazovaných pedagogů klíčová. Možnost personálního posílení ve třídě vidí informanti také jako možné řešení situace. Uvítali by dalšího pedagogického pracovníka, který by ve třídě pracoval současně s pedagogem, který již ve třídě je. Toto však podmiňují finančními možnostmi dané školy. Finance jsou také dalším faktorem, který pedagogové v tomto kontextu zmiňovali. Dle jejich názoru je nutné, aby byla celá koncepce inkluzivního vzdělávání podpořena finančně, aby mohla být realizována podpůrná opatření. S tímto souvisí také počet dětí na třídách, které se pedagogům aktuálně zdají vysoké. Třída mateřské školy je dle aktuálních norem naplňována až do výše 24 dětí. Ve třídách, kde pracují oslovení pedagogů, jsou pak třídy naplněny do maximálního počtu. To se děje hlavně z důvodu aktuálního nastavení financování, kde je jsou školy odměňovány kapitačně. Pro zaplacení chodu školy a získání financí na platy zaměstnanců je třeba naplnit třídy do počtu 24 dětí. To však v současné situaci, tedy zavádění inkluzivního vzdělávání pedagogové považují za příliš vysoké číslo. Řešením by dle oslovených učitelů tedy bylo přehodnocení financování mateřských škol. Učitelé mateřských škol také komentují jiné změny, které se chystají, nebo se o nich uvažuje, jako je například vzdělávání dvouletých dětí ve školách, což ve vztahu k inkluzi a současně nastaveném systému subjektivně hodnotí jako další zátěž a zdůrazňují nutnost změn, které by měly být nastaveny, aby mohli svou práci vykonávat kvalitně. Jako další výraznou pomoc při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami uvádějí možnost dalšího vzdělávání. Jelikož běžnou součástí profesní vybavenosti učitele mateřské školy není hlubší znalost speciální pedagogiky, potažmo znalost práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, uvítali by učitelé možnost absolvovat v této oblasti alespoň doškolení. Taktéž by přivítali možnost observace v zařízení, kde pracují s dětmi se SVP, aby mohli načerpat praktické zkušenosti. Jelikož se jedná o pedagogy mateřské školy, kde se pracuje s daltonským plánem, učitelé se vyjadřovali také k němu, ve smyslu

pomoci v inkluzi. Tento plán, se kterým denně pracují, je podle jejich názoru dobrým prostředkem, který mohou využít i při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Třetí výzkumná otázka mapuje, jak vnímají úlohu pedagoga a asistenta pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání.

Částečně již byla zodpovězena již v předchozí otázce, jelikož pedagogové vnímají asistenta pedagoga jako významnou pomoc při realizaci inkluzivního vzdělávání. Co se týče úlohy pedagoga a asistenta pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání vnímají ji pedagogové následovně. Samotnou úlohu pedagoga, tedy sebe samých, v procesu inkluzivního vzdělávání berou učitelé jako klíčovou. Uvádějí, že úspěšnost inkluzivního vzdělávání často záleží na postojích pedagoga. Přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogem podmiňují možnost, aby byl žák přijat celou skupinou. Důležité je dle oslovených pedagogů také to, zda se pedagog zajímá o další vzdělávání, aby mohl kompetentně pracovat se různorodou skupinou. V tomto kontextu také zdůrazňují jistou nekoncepčnost dalšího vzdělávání pedagogů ve vztahu k práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a fakt, že toto vzdělávání není povinné. Čili pedagog, který chce pracovat kvalitně a má zájem, absolvuje nějaký kurz, není to však podmínka k tomu, aby mohl být zapojen do společného vzdělávání. Kvalitní práci učitelé uvádějí také v kontextu možnosti spolupráce s dalším pracovníkem, tedy asistentem pedagoga. U asistenta pedagoga uvádí jako zásadní dobré předpoklady pro výkon profese. Asistent by měl být schopen samostatné práce, rozumět problematice a mít zkušenost v práci a dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvádějí však překážku, která se v současnosti objevuje a tou je najít kvalitní pracovníky, kteří by tuto pozici zastávali. Důvodem malého počtu zájemců o tuto práci je dle pedagogů nízké platové ohodnocení. Oslovení učitelé se také vyjadřovali ke vzájemnému vztahu učitele a asistenta pedagoga. Zatímco někteří tento vztah pojmají jako rovnocenný a asistenta pedagoga berou jako partnera, další zdůrazňují různorodost rolí ve smyslu zodpovědnosti za výchovně vzdělávací proces a z toho plynoucí vztah, kdy pedagog a asistent nemohou být ve stejné rovině. Ačkoli učitelé nevidí stejně pozici asistenta pedagoga ve vztahu k učiteli, všichni se shodují na jeho důležitosti v inkluzivním vzdělávání. Učitelé vnímají asistenta pedagoga jako velice důležitého aktéra

při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Zdůrazňují také, aby každé dítě nebo pedagog, kteří pomoc tohoto pracovníka využít, na něj dosáhli. Často se totiž z různých důvodů stává, že asistent pedagoga není ve třídě přítomen, i když by jeho pomoc ve výchovně vzdělávacím procesu byla významná.

Poslední, tedy čtvrtá výzkumná otázka zjišťuje, jaké překážky úspěšného zavedení inkluzivního vzdělávání pedagogové aktuálně vnímají?

Odpovědi na tuto otázku pedagogové částečně poskytli již ve svých odpovědích na otázky předchozí. Následující text je tedy v některých bodech shrnutím faktů diskutovaných výše. Aktuálně pedagogové řadí mezi největší překážky inkluzivního vzdělávání vysoký počet dětí ve třídách, nedostatek pracovníků, kde uvádějí nejčastěji asistenta pedagoga, následně dalšího pedagoga ve třídě. Dále se vyjadřovali ke koncepci dalšího vzdělávání a jejich profesní připravenosti. Tuto nevidí ve většině případů jako dostačující. Tento výzkumný vzorek obsahoval ve většině případů pedagogy středoškolsky vzdělané v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. Tito pedagogové nebyli již ve škole prakticky ani teoreticky připravováni na možnost práce v inkluzivním prostředí. Pedagogům pak chybí důležité informace, které by v práci s dětmi mohli využít. Zdůrazňují také nesystémovost dalšího vzdělávání, které je navíc na bázi dobrovolnosti. Dalším bodem je možnost spolupráce s odborníky, popřípadě odbornými pracovišti. Učitelé často naráží na nedostatek odborných pracovníků a v tomto důsledku jejich velkou vytíženost. Často je provedena pouze dálková konzultace problému, který pedagog řeší, místo toho, aby odborný pracovník navštívil třídu nebo dítě se speciálně vzdělávacími potřebami. Navíc pokud se jedná o nějakou specifickou vadu, která je diagnostikována pouze ojediněle, je problém pracovníka se zkušeností s péčí o takové dítě vůbec nalézt. Pedagogové by také uvítali posílení řad speciálních pedagogů, kteří by pracovali přímo na škole. Celkově také větší pomoc ze strany zřizovatele, potažmo státu, ať už se jedná o podporu materiální, v posílení řad dalších pracovníků či lepší systém odborné přípravy. Postoje pedagogů jsou, jak již vyplynulo z výzkumného šetření proinkluzivní, nicméně proto, aby svoji práci vykonávali kvalitně, je dle jejich názoru nutno odstranit překážky, které se v současné koncepci vzdělávání doposud vyskytují.

ZÁVĚR

Tato práce je zaměřena na postoje pedagogů mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání. První část byla věnována teoretickým východiskům, tedy inkluzivnímu vzdělávání, edukaci v mateřské škole a dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami v této instituci. Praktická část pak byla zaměřena na analýzu rozhovorů, které byly provedeny s pedagogy mateřské školy. Cílem práce bylo zjistit, jaké postoje zaujímají pedagogové mateřské školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dílčí otázky se pak zaměřovaly na to, jaké mají pedagogové mateřské školy dosavadní zkušenosti s inkluzivním vzděláváním, co by jim pomohlo při jeho realizaci, jak vnímají úlohu pedagoga a asistenta pedagoga a jaké překážky pro úspěšné zavedení inkluzivního vzdělávání pedagogové aktuálně vnímají. Cíl práce byl splněn a hlavní i dílčí výzkumné otázky byly zodpovězeny. Rozhovory s pedagogy však kromě informací, které byly podstatné pro splnění cíle a zodpovězení výzkumných otázek přinesly i další data. Na základě rozklíčování informací, které mi dotazování v rozhovorech poskytli, byla zjištěna i další fakta. Mezi ně patří například otázka profesní připravenosti pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde se pedagogové cítí nejméně připraveni pro práci s dětmi s mentálním postižením, naopak nejvíce připraveni jsou pedagogové, dle jejich subjektivního hodnocení, pro práci s dětmi s tělesným postižením. Podobné výsledky v přístupu k jednotlivým typům postižení poskytuje například výzkum Pančochy a Slepíčkové publikovaný in (Opatřilová, Vítková et. al., 2012 s.27- 42), kteří zkoumali postoje, emoce a obavy u studentů pedagogických oborů. Dotazování informanti sice již nejsou studenty, nicméně se ukazuje, že tento výzkumný soubor vykazuje k těmto dvěma skupinám osob s postižením obdobný postoj. Dále pedagogové často uváděli obavu o úspěšnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně o pocit úspěchu, který je dle pedagogů významným motivačním činitelem ve výchovně vzdělávacím procesu. Učitelé mají strach, aby tento pocit mohlo zažít i inkludované dítě. Jejich obavy se zakládají na rozličném tempu práce a náplni vzdělávacího plánu inkludovaných a intaktních dětí. Zajímavé jsou také výsledky v otázce zapojení daltonského plánu do inkluzivního vzdělávání a názory pedagogů na tuto problematiku. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že pedagogové vnímají tuto alternativní edukační koncepci jako přínosnou pro inkluzivní vzdělávání a to například na základě jejího základního principu, kterým je tvorba individuálních vzdělávacích plánů. Dítě by

pak dle názoru pedagogů bylo lépe přijímáno kolektivem, jelikož nebude odlišováno od ostatních na základě IVP jako v běžném vzdělávacím systému. I jiné prvky této koncepce jsou pedagogy vnímány jako přínosné pro účely společného vzdělávání. Dalším zjištěním, který výzkum přinesl je vnímání úlohy mateřské školy v procesu inkluzivního vzdělávání. Dle mého názoru, je mateřská škola důležitou institucí, která hraje v procesu inkluzivního vzdělávání důležitou roli, ačkoli se o inkluzi jako takové často hovoří až ve vztahu ke škole základní. Oslovení pedagogové vnímají mateřskou školu také jako velmi důležitou, navíc vyzdvihují její úlohu v procesu diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb. Zdůrazňují také důležitý fakt, a sice že vzhledem k přirozenému vývoji dítěte se na to, zda dítě má nebo nemá SVP, přichází až v průběhu docházky do MŠ na základě intervence pedagogů. Počty dětí se SVP v mateřských školách pak mohou být značně zavádějící. V mateřských školách navíc běžně nepracují speciální pedagogové, kteří by byli významnou podporou pro děti i pedagogy. Důležitost mateřské školy vnímají pedagogové i ve vztahu k sociálnímu učení. Oslovení učitelé vyzdvihují nejenom důležitost zapojení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do skupiny dětí, zmiňují také přínos společného vzdělávání ve vztahu k emočnímu a sociálnímu učení pro celou skupinu, tedy i děti intaktní. Dotazovaní často přikládali význam právě těmto faktům, jakým jsou sociální učení, kooperace ve skupině a respekt. Oslovení učitelé ve svých výpovědích vyzdvihovali ve své práci především oblast výchovnou a socializační nad vzdělávacími cíli. Mrázková a Kucharská (2014, s. 46) nicméně při výzkumu na základní škole uvádějí opačný postoj pedagogů tedy preference vzdělávacích cílů nad výchovnými a socializačními. Dle mého názoru je výsledek dokladem rozdílnosti práce a zaměření pedagoga mateřské školy, oproti pedagogům ve škole základní. I z tohoto důvodu pokládám mateřskou školu jako důležitou instituci v procesu inkluze. Na základě přístupu učitelů a celkové koncepce vzdělávání je vhodnou startovací pozicí nejenom pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Co se týče další komparace tohoto výzkumu s výsledky badatelů v oblasti postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání, vyjadřují pedagogové v tomto výzkumu například podobné obavy, které uvádí opět výzkum Pančochy a Slepíčkové publikovaný in (Opatřilová, Vítková et. al., 2012 s. 27- 42) kteří zkoumali postoje, emoce a obavy u studentů pedagogických oborů. Dotazovaní informanti měli například shodné obavy z nedostatku finančních zdrojů. Dále také vyjadřovali pochybnosti ohledně svých schopností učit

v inkluzivní třídě. Také například Vomáčková a kol., (2015, s. 149) uvádí jako bariéry inkluze podobná data, která jsou výsledkem i této práce. Kolektiv autorů zkoumal tyto údaje na základě výpovědí ředitelů škol. Jako hlavní bariéry uvádí nedostatečné finanční a materiální zajištění, nesystémovou realizaci inkluze ve smyslu vzdělávání pedagogů, velký počet žáků ve třídách nebo nedostatek asistentů pedagoga.

Podobná data uvádí také například Potměšil ve své práci *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání*, která je součástí mezinárodního projektu SACIE (Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education). Potměšil (2010) uvádí, že pedagogové jsou sice nakloněni spolupracovat na projektech inkluze a jejich celkové postoje k inkluzi jsou kladné, nicméně pocítují obavy z nedostatku svých odborných kompetencí, dále odborné podpory a efektivitu takovéto práce. Výsledky se tedy podobají i výsledkům této práce, kdy dotazovaní rovněž uváděli obavy ohledně poskytování podpory například ze strany SPC, případně dalších kompetentních pracovníků, dále ohledně kvality výchovně vzdělávacího procesu v inkluzivní třídě a v neposlední řadě hodnotili své profesní kompetence pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Nicméně jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání jsou taktéž kladné.

Další oblastí, ke které se pedagogové v této práci podrobněji vyjadřovali, byl faktor asistenta pedagoga. Všichni dotazovaní by ho jednoznačně uvítali, nicméně se neshodují na jeho pozici vůči pedagogovi. Dále hovoří o neadekvátním platovém ohodnocení, na jehož základě je problém najít kvalitního pracovníka. K obdobným výsledkům došli ve svém šetření například Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol a Lukas (2015, s. 144, 145) kteří ve svém výzkumu *Řízení inkluze ve škole*, zkoumali zkušenosti ředitelů základních škol.

Celkově tedy z šetření vyplynulo, že pedagogové zaujímají proinkluzivní postoje, v otázce společného vzdělávání se vyjadřují v pozitivním slova smyslu a zamýšlí se nad možnostmi, jak co nejkvalitněji v této edukační koncepci pracovat. Zároveň však vyjadřovali své obavy ohledně zamýšlených změn, ve vztahu k aktuální situaci.

Zdroje

Knižní zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.

BENDOVIÁ, Petra. *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-492-2

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Natália TOFLOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění - předškolní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4500-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.

CHARALAMBIDIS, Alexandros. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. V Praze: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-03-x.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. Praha: Raabe, [2016]. ISBN 978-80-7496-271-4.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOVÁŘOVÁ, Renata, Kateřina JANKŮ a Igor HAMPL. *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7464-792-5.

KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ, ed. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

LANGER, Jiří. *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5119-0.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LIPNICKÁ, Milena. *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1179-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0202-8.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6.

MRÁZKOVÁ, Jana a Anna KUCHARSKÁ. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-032-9

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

OPATRÍLOVÁ, Dagmar. *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5030-3.

OPATRÍLOVÁ, Dagmar a Marie VÍTKOVÁ. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Factors of success in context with inclusive education of pupils with special educational needs*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5995-5.

PANČOCHA, Karel a Marie VÍTKOVÁ. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání: Analysis of social determinants of inclusive education*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-245-1.

PÁLOVÁ, Helena. *Praxe inkluze dítěte v mateřské škole - děti s autismem: druhá metodická příručka pro učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2017. ISBN 978-80-7560-051-6.

POHNĚTALOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.

POTMĚŠIL, Miloň - *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání publikováno v: Havel, Jiří, Havel, Jiří, Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school / Brno : Paido : Masarykova univerzita, 2010 s. 25-37 978-80-7315-202-4 (Paido, Brno : brož.)*

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-04-95-4.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

SYSLOVÁ, Zora. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-113-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

TONY BOOTH AND MEL AINSCOW a EDITING AND PRODUCTION FOR CSIE MARK VAUGHAN. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Rev ed. Bristol: CSIE, 2002. ISBN 1872001181.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4.

VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-933-7

Internetové zdroje (dokumenty dostupné online)

Základní informace o změnách v organizaci mateřské školy, změnách souvisejících s podporou společného vzdělávání a doporučených krocích [online]. 2016 [cit. 2018-07-13]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/37612_1_1/

AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2016 - 2018. *Www.msmt.cz* [online]. [cit. 2018-07-09]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga [online]. 2015, 1-37 [cit. 2018-07-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz>

Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy [online]. 2005, 16 [cit. 2018-07-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *Www.msmt.cz* [online]. 2018 [cit. 2018-07-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. [cit. 2018-07-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se... VYHLÁŠKA Č. 27/2016 SB., O VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮ NADANÝCH [online]. [cit. 2018-07-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Listina základních práv a svobod [online]. [cit. 2018-07-11]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Všeobecná deklarace lidských práv [online]. [cit. 2018-07-11]. Dostupné z: http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDHR-.pdf

Národní program vzdělávání ČR [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>

Úmluva o právech dítěte [online]. [cit. 2018-07-11]. Dostupné z: https://www.unicef.cz/aktualne/82292-umluva-o-pravech-dite?gclid=CjwKCAjw1ZbaBRBUEiwA4VQCIZ5t4-ll_pqwJPB3S-RurfexISsUEyxgcdDydmSZpWfU6EKtQFkhihoCfekQAvD_BwE

Salamanská deklarace [online]. [cit. 2018-07-11]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/file/39240/>

Deklarace práv dítěte [online]. [cit. 2018-07-11]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf>

Úmluva o právech osob s postižením [online]. [cit. 2018-07-11]. Dostupné z:
https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf

Přílohy

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro diplomovou práci: “Postoje pedagogů mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání”

Držitel souhlasu:

Jana Kudrnová, Přepychy 169, Přepychy 51732
kontakt: jana.kudrnova2@seznam.cz

Předmět a provedení:

Výzkum má za cíl na základě provedení výzkumného šetření zjistit postoje pedagogů mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání

Výzkum je veden v rámci mé diplomové práce na Univerzitě Karlově v Praze na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Vedoucím této práce je doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D. Součástí výzkumu diplomové práce je rozhovor a jeho analýza. Průběh rozhovoru bude nahráván a ze zvukového záznamu bude pořízen doslovný přepis, který bude analyzován. Doslovný přepis bude anonymizován. Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v závěrečné části práce.

Způsob provedení rozhovoru

Z rozhovoru budou vypuštěny všechny informace, které by mohly vést k identifikaci informanta. Z rozhovoru bude pořízen digitální audiozáznam a jeho přepis.

Získaný záznam, přepis, jakožto i všechny informace v rozhovoru uvedené budou použity v souvislosti s vypracováním diplomové práce a s provedením výzkumného šetření. Jméno vypravěče nebude nikde uvedeno a nebude s vyprávěním spojováno.

Souhlas informanta

Já, níže podepsaný/á, souhlasím se svou účastí na výzkumném šetření a s využitím poskytnutých informací při zpracování výzkumu, jenž je součástí diplomové práce Bc. Jany Kudrnové. Byl/a jsem informován/a o cíli výzkumného šetření, o jeho průběhu, použitých technikách a očekáváních, která jsou na mě v rámci výzkumu kladena. Porozuměl/a jsem tomu, že veškeré informace, které poskytují, jsou anonymní a mé jméno nebude autorkou práce s tímto výzkumem nikdy spojováno. Souhlasím se zveřejněním výsledků této studie.

Prohlášení autora práce

Autor práce, Bc. Jana Kudrnová, se zavazuje k zachování mlčenlivosti o skutečnostech, o nichž se dozví v souvislosti s prováděným výzkumem a sběrem dat. Především zachová v tajnosti identitu jednotlivých informantů a bude prezentovat pouze anonymní data.

JMÉNO INFORMANTA: _____

V _____ dne: _____

Podpis: _____

SOUHLAS PŘIJAL : _____

Přepis rozhovoru

Informantka J. V. délka praxe 6 let

1) Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s inkluzivním vzděláváním?

Tak...jsou okrajové, protože až tento rok jsme dostaly ze speciálně pedagogického centra návrh na podpůrné opatření pro dítě, které má vlastně určité znevýhodnění. Zatím jsme s ní pracovali na základě speciálně vzdělávacího plánu, který jsme si samy vytvořily, což spadá, pod první stupeň podpůrných opatření. A spíš to vnímám ze strany příslibu vlády, respektive ministerstva školní na peníze na asistenty, kteří měli pomoci učitelkám s tím pedagogickým obsazením, aby vlastně každé dítě, které potřebuje asistenta, aby tu pomoc dostalo. Moje zkušenost je taková, že co jsem se třeba bavila s pedagogy ohledně tohoto, tak si sice myslí nebo mají strach, že je to sice správná myšlenka, nicméně finančně nezabezpečená, proto aby se ti asistenti mohli přijmout. Minulý rok se totiž udělal stop stav, kdy se přestaly dávat finance na asistenty, tak aby se dětem se znevýhodněním, poskytl ty prostředky, aby toho asistenta dostaly. Takže jsem z toho taková teď, rozladěná. Myslím si, že myšlenka je sice správná, ale nejsem si jistá, že jsou aktuálně podmínky nastaveny tak, aby se to dokázalo zvládnout.

2) Jak vnímáte úlohu pedagoga v tomto procesu?

Jako partnera, který by tomu dítěti měl samozřejmě pomoci s tím vzděláváním. Zároveň ale potřebuje mít ale i asistenta, který by s ním na to procesu spolupracoval, podle mě bude největší problém pro pedagoga sehnat toho dobrého parťáka. Dobrého asistenta, se kterým by mohl navázat dobrou spolupráci tak, aby to dítě mělo podporu ze všech stran. Aby mohlo dosáhnout ve vzdělávacím procesu svých maximálních limitů.

3) Jaké jsou Vaší dosavadní zkušenosti se žáky se SVP?

Minimální, protože až teď mám žáka, který potřebuje podporu a má speciálně vzdělávací potřeby. Žádali jsme o asistenta, ten byl nakonec přidělen, nicméně aktuálně je zase problém najít kvalitního člověka, který by za ty peníze byl ochoten tu práci vykonávat.

4) Co vnímáte jako výhody, případně nevýhody inkluzivního vzdělávání?

Výhody, je to určitě obrovský přínos pro všechny děti v rámci sociálního a emočního učení celoživotního. Nejvíc bych... já pořád vidím ty asistenty protože, ti lidé, kteří by prostě tu práci dělali kvalitně, ti to nemůžou dělat. Nemůžou si to dovolit, protože je to špatně zaplacený, ani ty základní potřeby to prostě nepokryje. Nevidím ty myšlenku jako špatnou, ale není to nastavený tak, aby to aktuálně mohlo dobře fungovat.

5) Co Vám překáží v tom, abyste mohla pracovat s heterogenní skupinou?

Počet žáků na třídě a úvazky učitele, tak aby se ty učitelky kryly na třídě víc než dvě hodiny denně, překrývající se na pobytu venku. Aby spolu mohly spolupracovat a vytvářet nejen ty podmínky, ale taky spolupracovat s asistentem pedagoga. Jak jsem taky říkala, akutně schází kvalitní asistenti pedagoga, kteří prostě hoří pro tu práci a chtějí udělat maximum, což si ty děti určitě zaslouží.

6) Jak vnímáte úlohu asistenta pedagoga a jeho vliv v tomto procesu?

Jako stěžejní, ale rozhodně je ta práce hrozně podfinancovaná. Myslím si, že spousta kvalitních lidí, kteří by se na to hodili a pracovali by dobře, to nemůžou vykonávat z existenčních důvodů, protože prostě nezaplatí normální fungování.

7) V jaké oblasti práce se žáky se SVP se cítíte být nejvíce kompetentní, při práci s kterou skupinou žáků?

No tak teď konkrétně, protože mám chlapce se sluchovým postižením a je to ještě cizinec... Byla jsem na několika školeních pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, tak tyto oblasti. Děti, které mají třeba Aspergerův syndrom nebo podobně, to si nejsem úplně jistá, jestli bych byla kompetentní řešit s nimi tuto situaci. Určitě bych musela absolvovat nějaký školení nebo tak a seznámit se s metodikou, abych byla schopna spolupracovat s asistentem pedagoga tak, abych dítěti byla nápomocná. Myslím si, že v tomhle je taky jako možná slabina. Učitel se samozřejmě musí neustále vzdělávat, ale splnit ty podmínky není úplně snadné, už jenom z organizačního hlediska, co se týče provozu školky. Navíc prostě proniknout do té problematiky není možné na základě pár školení, ale vyžaduje to čas, který ne vždycky máme, protože tomu dítěti je potřeba poskytnout odpovídající podporu co nejdříve.

8) Jak vnímáte úlohu mateřské školy v tomto procesu?

Tak vzhledem k tomu věkovému období, kdy to dítě navštěvuje mateřskou školu. Tam se vlastě často ještě všechno dotváří, tak si myslím, že tady je důležitý hlavně to, aby ty školky

prostě spolupracovaly s tou pedagogickou poradnou a SPC. Je důležité, aby se dotazovaly kompetentních lidí. Tam ale narážím na časovou prodlevu, když potřebuju s tou poradnou něco probrat a oni jsou zavalení, to pak není jednoduchý se s nima domluvit a získat tu radu hned, když ji akutně potřebuju. To mi pak na aktuální dotaz odpoví tak za tři měsíce a to už je prostě pozdě. Já bych chtěla, aby ten psycholog přišel do reálné třídy, aby to viděl, a to prostě není možný, jsou tak vytížení, že to prostě nejde. Je navíc málo speciálních pedagogů, kteří by prostě mohli a byli kompetentní.

9) Co by Vám pomohlo při realizaci inkluzivního vzdělávání?

Tak, já si pořád myslím, že je to všechno hlavně o financích. Kdyby opravdu bylo dostatek peněz na vyšší úvazky učitelek a aby v těch třídách bylo méně dětí. Můj ideální počet je myslím, tak těch sedmnáct s tím, že potom není problém tam mít nějaký dvě, tři děti s nějakým znevýhodněním, u kterých je ten asistent prostě pravá ruka a pracuje. Pak taky dobře připravené asistenty a mít možnost ze zastupitelstva a ministerstva školství kdykoli jakékoli zaškolení do praxe. Tím myslím mít možnost jít do nějaký instituce, kde tohle funguje, abych já mohla načerpat ty praktické zkušenosti pro práci s dítětem se znevýhodněním, které má asistenta. Nevím, jestli to jde zařídit třeba ve speciálně pedagogického centra. Další věc je taky to, že tyhle školení nejsou povinný. Prostě člověk, který to chce dělat a je aktivní, tak si to udělá, ale jinak to není nutnost a to si myslím, že by být měla. Tam je prostě spousta podmínek, který když budou naplněny, tak to tomu dítěti pomůže. Když ale jedna dvě selže, tak to prostě tomu dítěti nemusí vůbec pomoci a i ten kolektiv to pak nese negativně. Tak já se právě bojím, aby se na těch dětech ta inkluze odrazila pozitivně a ne negativně. Aby to dítě mělo možnost zažít prostě ten pocit úspěchu, aby bylo bezpodmínečně přijato nejenom učitelkou, ale i asistentem pedagoga. Tam hraje roli taky faktor tý osobnosti pedagoga, toho jak on to celý bere a vnímá.

10) Jak vnímáte daltonský plán v kontextu inkluzivního vzdělávání?

To si myslí, že je určitě pozitivní, protože je tam určitě rád a děti můžou vnímat vlastní zodpovědnost za plnění těch úkolů a to si myslím, že potřebuje a zvládá úplně jakýkoliv dítě se znevýhodněním a je to pro něj dobře. Můžu hodnotit, jestli si to dítě splnilo nebo nesplnilo, proč ho neudělalo, co mu třeba nešlo. Podle mě je to tady první strukturovaný učení. My ho tady s tím seznámíme, ono ví, co se po něm chce, není vystresovaný, že neví, co se po něm chce. Když budeme mluvit třeba o barvách, tak je to hodně abstraktní pojem,

ale ty daltonský prvky to dítě víc uvádí do konkrétní roviny a myslím si, že je pro něj pochopitelný. To dítě ví, že každý den může uspět a splnit svůj úkol.

Pilotní rozhovor

Pilotní rozhovor byl realizován v naší mateřské škole s paní učitelkou Š.(dále R.Š.). Ještě před navázáním spolupráce proběhlo dotazování ohledně zkoumaného tématu, za účelem získání relevantních odpovědí. Informantce byla položena testovací otázka a to, jak chápe inkluzivní vzdělávání v mateřské škole. Na základě odpovědi jsme se dohodly na spolupráci a stanovily její podmínky. Informantce R.Š. bylo sděleno, že s ní bude proveden anonymní rozhovor, bez uvedení skutečností, které by mohly vést k identifikaci. Paní učitelka byla poučena o průběhu dotazování, sdělila jsem jí, že jí položím celkem devět otevřených otázek, na které bude odpovídat. Zároveň byla požádána, aby v případné nesrozumitelnosti otázky tento fakt sdělila.

1) Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s inkluzivním vzděláváním?

Za svou dosavadní praxi jsem měla autistu, který byl nejprve bez asistenta, což teda byl dost problém ve třídě, která má 25 dětí, respektive 28. To byl počet dětí, který byl dříve norma. V současné době, teď máme ve třídě dítě cizince s odlišným mateřským jazykem.

2) Jak vnímáte úlohu pedagoga v tomto procesu?

Teď nevím jak je ta otázka položena?

Dobře položím otázku jinak, jak tedy vnímáte důležitost pedagoga a jeho zapojení v tomto procesu?

Tak určitě je úloha učitele důležitá, ale bez toho asistenta se to mnohdy nedá zvládnout. Záleží samozřejmě na tom, o jaké postižení se konkrétně jedná, ale třeba u toho cizince je to teď už dobré, protože po tři čtvrtě roce už zná spoustu slov a vět a rozumí, ale ze začátku, jako začátkem roku, tam bylo opravdu potřeba mít druhého člověka, myslím tím asistenta. Jenže toho jsem neměla nebo neměla jsem ho celý čas.

3) Jaké jsou Vaší dosavadní zkušenosti se žáky s SVP?

Jak jsem odpověděla v předchozí otázce, já jsem za svoji praxi měla toho autistu a teď máme cizince.

4) Co vnímáte jako výhody, případně nevýhody inkluzivního vzdělávání?

Tak výhoda, třeba zrovna u toho cizince je, že se může učit od ostatních dětí. Rychle se od nich naučí češtinu, ale zase nevýhoda je v tom, že když jsem na třídě sama, tak nemůžu vždycky naplno pracovat s českýma dětma, ale musím jít za tím cizincem, mu to ukázat. Zase je to na úkor té práce s druhýma dětma. To se zase opakuje.

5)Co Vám překáží v tom, abyste mohla pracovat s heterogenní skupinou?

Rozhodně by mi pomohl nižší počet žáků ve třídě. Aktuálně je pro tu práci, myslím individuální práci v té třídě moc dětí a samozřejmě pomoc toho asistenta, aby mi pomohl s těma dětma, protože tady v tom velkém počtu.... V aktuální situaci s tím moc nesouhlasím s tou inkluzí v těchto počtech.

6)Jak vnímáte úlohu asistenta pedagoga a jeho vliv v tomto procesu?

U převážné většiny nebo při práci s převážnou většinou je asistent dost důležitý při inkluzi. Když ten asistent není, tak je to na úkor té druhé práce s ostatními dětmi.

7)V jaké oblasti práce se žáky se SVP se cítíte být nejvíce kompetentní, při práci s kterou skupinou žáků?

To se takhle nedá říct, sama se učím. Já mám střední pedagogickou školu, dříve tohle nebylo. Nemám informace ze školy nebo nějakou zkušenost už třeba z praxe. Nemám takovou zkušenost, abych se cítila pevně při práci s konkrétní skupinou nebo že bych chtěla pracovat s konkrétním typem postižení.

8)Jak vnímáte úlohu mateřské školy v tomto procesu?

Tak já myslím, že je to tady s tím inkluzivním vzděláváním docela náročný. Když to dítě nepřijde s něčím konkrétním už do školky, jako s postižením nebo tak a musí se to zjišťovat tady, tak v tom počtu 28 děcek je to náročný. Než se k něčemu dobereš přes ty poradny a tak, pak než dostaneš asistenta, tak se s tím pereš sama, s tou plnou třídou.

9)Co by Vám pomohlo při realizaci inkluzivního vzdělávání?

Tak jak jsem říkala, ten asistent a snížený počet dětí ve třídě.

10)Jak vnímáte daltonský plán v kontextu inkluzivního vzdělávání?

Ted' nevím, jak je to myšleno?

Otázka se ptá na to, zda myslíte, že může dětem v inkluzivním vzdělávání například pomoci, či naopak.

Tak určitě má možnost jim spíš pomoc, v daltonském plánu je důležitá vzájemná spolupráce. Tam jsou důležité ty tři hlavní myšlenky, to jsou volnost, rovnost spolupráce a

ta je samozřejmě důležitá v každém typu spolupráce a tady bych řekla, že možná ještě trochu důležitější. Jako ten respekt a spolupráce ve smyslu práce s postiženými dětmi je určitě důležitá. Ten dalton je určitě pozitivní v tom smyslu inkluzivního vzdělávání, už ten respekt. Tady je samozřejmě potřeba, aby se k sobě hezky chovaly ty děti a k těm dětem s postižením vůbec. Ale to není jenom dalton, to by mělo být normálně.

Seznam otázek, které byly pokládány Informantkám

- 1) Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s inkluzivním vzděláváním?
- 2) Jak vnímáte úlohu pedagoga v tomto procesu?
- 3) Jaké jsou Vaší dosavadní zkušenosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?
- 4) Co vnímáte jako výhody, případně nevýhody inkluzivního vzdělávání?
- 5) Co Vám překáží v tom, abyste mohla pracovat s heterogenní skupinou?
- 6) Jak vnímáte úlohu asistenta pedagoga a jeho vliv v tomto procesu?
- 7) V jaké oblasti práce se žáky se SVP se cítíte být nejvíce kompetentní, při práci s kterou skupinou žáků?
- 8) Jak vnímáte úlohu mateřské školy v tomto procesu?
- 9) Co by Vám pomohlo při realizaci inkluzivního vzdělávání?
- 10) Jak vnímáte daltonský plán v kontextu inkluzivního vzdělávání?